

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA:
UM ESTUDO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E A
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Viviane Martins Vital Ferraz

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA: UM
ESTUDO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E A
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA**

Por

Viviane Martins Vital Ferraz

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Salete Celich Dani

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO
SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA
AUTONOMIA**

elaborada por
Viviane Martins Vital Ferraz

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Lúcia Salete Celich Dani, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Joe de Assis Garcia, Dr. (UTP)

Dóris Pires Vargas Bolzan, Dr^a. (UFSM)

Fabiane Adela Tonetto Costas, Dr^a (UFSM)

Santa Maria, RS, Brasil, 16 de agosto de 2010.

Dedico este trabalho ao meu papai Gregório e a minha mamãe Vanda, meus anjos da guarda, pelo amor incondicional.

Ao Ronnie, meu Dom Quixote, que me sustentou perante os moinhos de ventos e me desafiou a sonhar mais uma vez!

AGRADECIMENTOS

Era uma vez ... um sonho trilhado há muito tempo. E a cada passo deste caminho encontrei grandiosos presentes enviados por Deus e por Nossa Senhora: anjos em forma de pessoas.

Durante esse percurso, sempre caminhei ao lado de pessoas que me ensinaram a beleza da vida: o compartilhar conhecimentos! E é com elas, com estes anjos, que quero dividir a alegria que sinto e agradecer por cada momento de partilha. Parafraseando Comte-Sponville (1999, p. 103) “agradecer é dar; ser grato é dividir. Esse prazer que devo a você não é apenas para mim. Essa alegria é a nossa. Essa felicidade é a nossa.”

Quero dividir esta alegria com...

Meu pai, Gregório, meu herói, meu exemplo de vida que desde pequeno teve que ser valente para suportar as injustiças sociais pela qual passou e superou todas as dificuldades e hoje é até “doutor”, fruto da sua ousadia de seguir em frente. Como dizia Euclides da Cunha, na obra, *Os Sertões*, “O sertanejo é, antes de tudo, um forte”. Obrigada pai por ter me dado a infância que o senhor não teve, por ter acreditado no meu sonho de ser professora, por jamais desistir das pessoas que senhor ama e por sonhar junto comigo pela realização do Mestrado.

Minha mãe, Vanda, por seu amor incondicional e por ser uma mãe guerreira capaz de superar seus próprios limites em prol dos seus filhos. Por acreditar que nunca é tarde para realizar um sonho: voltar a estudar! Hoje, a senhora, a dona de casa que se constituiu Pedagoga e especialista em Psicopedagogia, é responsável também pela realização deste sonho.

Meu marido, Ronnie, por estar sempre ao meu lado e por ter me segurado no colo quando não encontrei mais forças para caminhar. Por sua obstinação de manter a esperança viva dentro de mim. Por promover constantemente discussões teóricas ampliando horizontes e dimensões educativas.

Minha irmã Vera e meu irmão Gilberto por fazerem parte da minha história de vida. Minhas sobrinhas e sobrinhos, Sthephanne, Guilherme, Polyana, Hellen, Gabriela, Laura, Fernanda, Carlinhos e Gabriela por alegrarem a minha vida a cada novo reencontro e por me apresentarem a vida sob o ângulo da curiosidade infantil.

Meus sogros, cunhadas e cunhados, por me incentivarem constantemente e entenderem que as ausências nos feriados e nas férias em Brasília foram necessárias.

À Universidade Federal de Santa Maria por acolher esta carioca e por fornecer os subsídios necessários à minha formação profissional.

Ao Centro de Educação e ao PPGE, representado pelas professoras Helenise Sangoi Antunes, Ane Carine Meurer, Elisete Medianeira Tomazetti e Marilda Oliveira de Oliveira, por proporcionarem um ambiente fomentador de discussões relevantes.

Minha orientadora, Professora Doutora Lúcia Salete Celich Dani, por acreditar no meu potencial e por ter oportunizado a realização deste sonho.

Aos professores Joe de Assis Garcia, Dóris Pires Vargas Bolzan e Fabiane Adela Tonetto Costas por comporem a banca examinadora, instigando reflexões pertinentes.

Meus professores: Rosane Sarturi, Jorge Luiz da Cunha, Sueli Meneses, Décio Auler, Amarildo Luiz, por contribuírem qualitativamente com a minha formação acadêmica e por suas generosidades em compartilhar conhecimentos.

Aos meus amigos de Mestrado, Clarissa, Cristina, Douglas, Jucemara, Neila, Charles, povo de CLIO, especialmente, Cínara, Nadia, Everton, Thiago, e aos demais colegas que também fizeram parte desta caminhada acadêmica.

A todos os meus queridos professores que fizeram parte da minha história escolar ao longo de todos estes anos, e que caminhando ao meu lado me desafiavam a transpor limites.

A todos os meus queridos alunos, por me ensinarem a ser uma educadora.

À colaboradora deste estudo e aos alunos, por este tempo de convívio, de estudo e de aprendizagem.

À direção escolar por permitir a realização da pesquisa.

Ao Colégio Marista Santa Maria por serem generosos e permitirem minhas ausências nos momentos necessários à realização da pesquisa.

À Maristela, pela leitura criteriosa do texto e a correção ortográfica e das normas da MDT.

Por fim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente com este período de estudo. “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (*Paulo Freire*)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE O FRACASSO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Autora: Viviane Martins Vital Ferraz

Orientadora: Lúcia Salete Celich Dani

Data e Local da defesa: Santa Maria, 16 de agosto de 2010.

Este trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. O presente estudo insere-se ao Grupo de Pesquisa Afetos Morais e o seu projeto principal "Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral". A temática em estudo teve como mola propulsora os indicadores sociais apresentados pelo IBGE em 2008 no que tange à qualidade da educação no Brasil que revelam elevados índices de fracasso escolar caracterizados pela não-aprendizagem dos alunos que frequentam o ambiente escolar. Percebe-se a partir desta problemática a relevância de investigar a relação pedagógica em sala de aula. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi compreender como os condicionantes da relação pedagógica em sala de aula podem contribuir com a redução do fracasso escolar e a construção da autonomia. A metodologia adotada apresenta uma abordagem qualitativa, sob a perspectiva de um estudo de caso em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal, situada na periferia de Santa Maria – RS. A coleta de dados foi realizada por meio de observações diretas na sala de aula, sendo registrados no diário de campo, nas análises da documentação escolar como o regimento escolar e o Projeto Político Pedagógico, e na entrevista semiestruturada com a professora da turma. O estudo foi dividido em três capítulos: delimitação e fundamentação da pesquisa; aporte teórico entrelaçando os estudos de Jean Piaget e Alicia Fernández; e análise dos dados. Os dados foram analisados sob aporte teórico dos seguintes autores: relação pedagógica (ESTRELA, 1994; BECKER, 2001); os condicionantes da relação pedagógica: conhecimento (PIAGET, 1973), atividades (ESTRELA, 1994), regras (PIAGET, 1977); fracasso escolar do tipo exitoso (FERNÁNDEZ, 1991, 1994, 2001a, 2001b); sujeito autor (FERNÁNDEZ, 2001a); autonomia moral (PIAGET, 1972; 1977). Com base nas análises dos dados, foi observado que a relação pedagógica desenvolvida pela docente em sala de aula, pautada pelo desenvolvimento da liberdade do pensamento de forma ativa e não da simples reprodução do conhecimento de forma passiva, contribuiu para a construção da autonomia dos alunos, favorecendo a redução do fracasso escolar do tipo exitoso.

Palavras-chave: Relação pedagógica; Fracasso escolar; Autonomia.

ABSTRACT

Mastership Dissertation
Program of Post-Graduation in Education
Federal University of Santa Maria

THE PEDAGOGICAL RELATION IN CLASSROOM: A STUDY ABOUT THE SCHOOL FAILURE AND THE CONSTRUCTION OF AUTONOMY

Author: Viviane Martins Vital Ferraz
Supervisor: Lúcia Salete Celich Dani
Date and local of defense: Santa Maria, August 16th 2010.

This paper is associated to the Line of Practical School Research and Public Policies, Program of Post-Graduation in Education, Federal University of Santa Maria. The current study is in the Group of Moral Affection Research and, its main project: "The conflicts and feelings presents in the pedagogical relation and their interlineations in the construction of the moral personality". The theme had, as its propelling mole, the social indicators presented by 'IBGE' (Brazilian Institute of Geography and Statistics, in Portuguese) in 2008 about the quality of education in Brazil and these reveal elevated levels of school failure due to the lack of learning of students. It is noticed from this problem the relevance of investigating the pedagogical relation in classroom. Thus, the aim of this research was to understand how the conditions of the pedagogical relation in classroom can contribute to reduce the school failure and to construct the student's autonomy. The methodology adopted presents a qualitative approach, under the perspective of a study case in a group of 4th grade of Fundamental School of a city school in Santa Maria, RS state, Brazil. The data collect was taken by means of direct observations in the classroom environment and the data were recorded in a field diary, in the school document analysis like the school rules and, the Political Pedagogical Project as well as in the semi-structured interview along with the class teacher. The work was divided into three chapters: delimitation and fundamentals of the research; technical support blending the papers of Piaget and Alicia Fernández and the data analysis. The data were analyzed under the theoretical support of the following authors: pedagogical relation (ESTRELA, 1994; BECKER, 2001); the conditions of the pedagogical relation: knowledge (PIAGET, 1973), activities (ESTRELA, 1994), rules (PIAGET, 1977); successful school failure (FERNÁNDEZ, 1991, 1994, 2001a, 2001b); author subject (FERNÁNDEZ, 2001a): moral autonomy (PIAGET, 1972; 1977). Based in the data analysis, it was observed that the pedagogical relation developed by the teacher in classroom characterized by the freedom of thinking in an active way and not only by the reproduction of knowledge in a passive form. It also helped build the students' autonomy, reducing the school failure of a successful way.

Key words: Pedagogical relation, school failure, autonomy.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Carta de apresentação do pesquisador à escola.....	161
ANEXO B - Autorização da direção da E.M.E.F para a realização da pesquisa.....	162
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	163
ANEXO D – Roteiro da entrevista semiestruturada.....	165

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
<i>ABSTRACT</i>	7
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – O PULSAR DA PESQUISA: DELIMITAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	26
1.1 Área temática.....	26
1.2 Questões de pesquisa.....	26
1.2.1 Questão geradora.....	26
1.2.2 Questões consequentes.....	26
1.3 Objetivos.....	27
1.3.1 Objetivo Geral.....	27
1.3.2 Objetivos Específicos.....	27
1.4 Explicação de termos, delimitação e explicação das questões de pesquisa.....	27
1.4.1 Relação pedagógica.....	27
1.4.2 Fracasso escolar.....	29
1.4.3 Autonomia.....	29
1.5 Abordagem metodológica.....	31
1.6 Instrumentos para a coleta dos dados.....	36
1.6.1 Observação.....	36
1.6.2 Entrevista semiestruturada.....	38
1.7 Contexto da investigação.....	40
1.8 Sujeito da pesquisa.....	46
CAPÍTULO 2 - A ESCOLHA DE UM CAMINHO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	49
2.1 A relação pedagógica em sala de aula.....	49
2.2 Educação para a liberdade: a construção da autonomia e do sujeito autor.....	53
2.3 O caminhar sobre o abismo do fracasso escolar: em busca de uma ponte.....	84
2.4 Pesquisas relacionadas.....	90
CAPÍTULO 3 – CAMINHANDO ENTRE AS TEORIAS E AS PRÁTICAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	95
3.1 Cena 1: o ambiente pesquisado.....	96
3.2 Cena 2: a turma e a relação de cooperação.....	100
3.3 Cena 3: a formação da professora e a sua compreensão sobre os conceitos de autonomia e de fracasso escolar.....	110
3.4 Cena 4: a construção das regras, a construção do conhecimento e as atividades desenvolvidas.....	117
4 SUGESTÕES PARA PROSSEGUIR: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	154
ANEXOS.....	160

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro.

Fernando Sabino, 2006.

INTRODUÇÃO

O pulsar da pesquisa do Mestrado nasce do encontro entre as minhas¹ memórias da infância, a práxis² como docente e as inquietações como pesquisadora diante da temática da *relação pedagógica*, do *fracasso escolar* e da construção da *autonomia* que norteiam o cenário educacional no *espaçotempo*³ atual.

Justifico o externar parte das minhas vivências com base na concepção de Triviños (1987), que pronuncia que o problema da pesquisa deve estar enraizado no âmbito cultural e na prática do pesquisador. Nesta introdução, compartilho minha historicidade pessoal e profissional com o intuito de provocar uma interlocução argumentativa com a comunidade a que se destina este estudo, por acreditar que:

Faz parte então, da questão do começo, juntamente com a definição de seu problema e hipótese de trabalho, a clara percepção do lugar social em que se situa o pesquisador-que-escreve. E faz parte também desse começo a previsão de que, o tempo todo, ao escrever teremos a sensação de estarmos sendo espiados por um sempre possível leitor, intervindo a cada momento desde sua própria mudez. Uma mudez que incomoda, provocadora e desafiante. Seria mais tranqüilo ouvir a voz desse interlocutor, perceber, como nos está interpretando, o que nos tem a dizer. Ele mudo, porém, se faz muito mais exigente e crítico, porque a mim transfere esses cuidados (MARQUES, 2001, p. 21).

Espaçotempo de uma inquietação do ser docente/pesquisador

*[...] A seca impede o reciclar da vida.
Cruzam pelo meu caminho animais moribundos.
Ao longe escuto vozes de crianças.
Corpos macérrimos cobertos por farrapos.
Não exprimem vontades,
Seus olhares estão vazios.
O desalento e conformismo,
Impregnaram suas almas.
Não buscam mais respostas.
Não formulam mais perguntas.*

¹ Esta introdução foi estruturada na primeira pessoa do singular por perpassar pelos sentidos e significados da minha história de vida pessoal e profissional, como pilares para a construção da temática em estudo.

² O conceito de práxis na teoria freiriana nasce da teoria marxista. Para Freire (2007, p.42), significa “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

³ Termo presente na obra *Espaçotempos da/na escola: o cotidiano e o transbordamento do racional* de Mello (2003), para quem a junção das palavras tempos e espaços significa que qualquer ato humano é indissociável destes dois elementos.

A minha vida sempre esteve atrelada à docência. O trecho anterior é parte integrante de uma poesia que escrevi na minha adolescência. Cada palavra revela uma cena vivida por mim, a partir da condição humana do outro. Nasci no Rio de Janeiro em 1977. A minha infância e adolescência foram permeadas por viagens, aventuras e culturas diversas, uma vez que residi em alguns estados brasileiros. Quando eu tinha cinco anos, meu pai, militar, foi transferido por três anos para a cidade de Recife, em Pernambuco, seu estado natal. Nesse período, conheci o sertão nordestino, onde parte da minha família paterna residia.

Naquele *espaçotempo* vivenciei o meu primeiro encontro com a exclusão social e o *fracasso escolar*. Ali conheci o outro lado da infância: o trabalho infantil. Infelizmente ainda hoje no Brasil a realidade permanece sendo bastante cruel: “É cena do cotidiano dos moradores das grandes cidades grupos de crianças pequenas esmolando, faça sol ou chuva [...] o exército de pequenos trabalhadores nas ruas chama atenção de todos. [...] não vão à escola” (DEL PRIORE, 2008, p. 390-391). Além do trabalho infantil, a precária condição de vida, o analfabetismo, o não acesso e permanência nas escolas, a falta de esperança e a fome permeavam o cotidiano de inúmeras crianças.

A palavra fome, uma vilã antiga da minha família, provoca uma explosão de imagens fragmentadas concebidas a partir dos relatos do meu pai ao lembrar a sua infância. Meu pai, ainda criança, teve de trabalhar para garantir a sua sobrevivência, assim como a de sua mãe doente e de sua irmã, que faleceu aos dezoito anos devido à fome e a anemia. Para superar a fome física, meu pai teve que abandonar os estudos na adolescência e trabalhar ainda mais. Alves (2003b, p. 40) relata que “a fome é a necessidade fundamental que nos move. Mas, ao mesmo tempo, [...] A fome dói muito”. O autor aponta os dois significados da fome: a metafórica (pelo *conhecimento*) e a física (pelo alimento). Esta fala lembra-me cenas de uma infância esquecida, sofrida e legitimada ao fracasso. Uma infância muito diferente da minha infância.

Aprendi a ler com minha mãe, aos quatro anos de idade, aos seis iniciei na primeira série e aos 16 anos concluí o Ensino Médio. Sempre estive rodeada por livros devido à grande paixão da minha mãe pelo mundo da leitura. Tornei-me uma leitora voraz. Ao longo dos anos que compreende o período da infância e da adolescência sempre vivenciei uma relação familiar acolhedora e amorosa, fato que sempre me provocou inquietações diante de certas situações vivenciadas por outras

crianças: por que algumas crianças possuem uma péssima qualidade de vida familiar e escolar?

Durante a minha formação acadêmica em Pedagogia, no ano 2000, foi divulgada por um jornal da mídia televisiva, uma reportagem sobre o trabalho infantil e as crianças excluídas, que denunciava, em uma entrevista, algo perverso:

– Quantos anos você tem? – 9. – Você vai à escola? – Nunca fui. – Por quê? – Não dá. Se não fizer carvão, nós não come [sic]. – Qual o seu maior desejo? – Não tossir de noite por causa da fumaça do forno. Aí não dá pra dumi [sic] (Relato de J. B. P. B., de 9 anos, trabalhador em uma carvoaria no Mato Grosso do Sul).

Uma problematização feriu a minha integridade humana: como o desejo de uma criança de nove anos resume-se em parar de tossir para poder dormir, afinal, de manhã cedo, ele tem de trabalhar na carvoaria.

Essa reportagem influenciou o meu estudo acadêmico por provocar uma inquietude inebriada pelo desejo de pesquisar sobre a exclusão escolar no Brasil. Reporto-me a um dos estudos que construí naquela época, uma fala de Gentili (1995, p. 228): “acho que as pessoas – e isso se vê pelas crianças – estão dizendo adeus à escola pública, talvez sem se dar conta”.

Nascia o desejo de ser pesquisadora focada para a exclusão e para o *fracasso escolar*. “A pulsão de investigação leva o ser humano a perguntar quando é criança, principalmente ao outro e, conforme vai crescendo, principalmente a si mesmo” (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 67).

O *fracasso escolar* aportou na minha história de vida em três momentos distintos e fundamentais para a minha constituição docente. Durante a minha infância, vivenciei o *fracasso escolar* do outro. Eu, minha irmã e meu irmão aprendemos a ler e a escrever aos quatro anos de idade com a minha mãe, antes de entrar para a escola. No jardim de infância, o ato da leitura já fazia parte do nosso cotidiano. Minha mãe, amante dos livros, despertou em nós, o prazer pela leitura.

Entretanto, um imprevisto mudou o rumo da formação escolar do meu irmão. Ainda pequeno, desenvolveu um problema auditivo que comprometia cinquenta por cento da sua audição. Apesar de não apresentar nenhum comprometimento na fala, não ouvia corretamente determinados sons, apresentando dificuldade de transcrevê-los, trocando alguns fonemas. Durante a Educação Infantil e as três primeiras séries do Ensino Fundamental, ele atingiu os objetivos estabelecidos pelos processos de

avaliação da época. No entanto, no quinto ano do Ensino Fundamental, apesar de apresentar excelente conceito nas disciplinas da matriz curricular, foi reprovado em Português, por não conseguir escrever corretamente a grafia de algumas palavras. Com a transferência do meu pai para a cidade de Manaus, veio a mudança de escola, mas não houve alteração no veredicto final: ao todo foi reprovado por quatro anos consecutivos por apresentar problemas ortográficos. Lembro-me de que meu irmão era visto como um problema.

Quando a aprovação voltou a fazer parte da sua vida, já havia sido produzida uma lacuna intransponível que o distanciava dos interesses da escola, dos demais alunos e do seu próprio entendimento de sucesso escolar. Ele ouvia que era um fracassado e se sentia como tal. Falas impregnadas pelo sentimento de culpa do próprio fracasso surgiam naturalmente no seu cotidiano. Entendo que esta culpabilização do sujeito pelo seu *fracasso escolar* é um produto fabricado e alimentado pela escola. Tal afirmação é justificada a partir das minhas lembranças, que externam um processo de comparação, por parte de alguns adultos e até mesmo dos professores, entre eu e meu irmão, uma vez que eu, a caçula, já o havia ultrapassado, “deixando-o para trás”. Consequentemente fui rotulada como inteligente; e ele, como incapaz.

Este posicionamento dos adultos e dos professores pode e influenciou as ações dos alunos que adotaram atitudes de ironia. O conceito ironia,⁴ apresentado neste estudo, está presente na obra *Pequeno tratado das grandes virtudes*, de Comte-Sponville⁵ (1999, p. 165-167): “ironia não é uma virtude, é uma arma – voltada quase sempre contra o outrem. É um riso mau, sarcástico, destruidor, o riso da zombaria, o riso que fere, que pode até matar [...] A ironia despreza, acusa e condena [...] quer dominar [...] é humilhante”.

O desejo de aprender, presente no ser do humano, foi preenchido pelo saber da escola discriminatória, elitista e excludente. Meu irmão parou de estudar aos 16

⁴ Discussão conceitual feita em aula de orientação para a dissertação, sob a coordenação da professora doutora Lúcia Salete Celich Dani.

⁵ Para Comte-Sponville (1999, p.4-5), o conceito de virtude “é uma força que age ou do que se deve agir [...]. Ocorre, assim, no cruzamento da hominização (como fato biológico) e na humanização (como exigência cultural); é a nossa maneira de ser e de agir humanamente, isto é (já que a humanidade neste sentido, é um valor) nossa capacidade de agir bem”. O autor constrói este conceito de virtude desmembrando-a em dois sentidos: o geral, como um poder, e o particular como um poder que nasce a partir do agir e do pensar “um poder humano, poder de humanidade. É o que também chamamos as virtudes morais, que fazem um homem parecer mais humano ou mais excelente, como dizia Montaigne, do que outro. [...] é uma disposição adquirida de fazer o bem”.

anos, no oitavo ano do Ensino Fundamental, e, como consequência, vivenciou a dificuldade de acesso ao trabalho formal. Este fato me faz refletir sobre os mitos da sociedade em que vivemos, dentre eles o mito da igualdade.

A Constituição Federal de 1988 afirma, no seu artigo 205, que “a educação é direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 2006, p. 35) e a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), no Título III, do Direito à Educação e o Dever de Educar, prever o acesso e os padrões mínimos de qualidade. Entretanto, no Brasil, um fenômeno assustador foi revelado por pesquisa promovida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE),⁶ em 2008, que divulga os indicadores sociais da condição de vida da população brasileira e sinaliza o *fracasso escolar* e a baixa qualidade do processo ensino-aprendizagem da educação formal brasileira:

Embora entre as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de idade, faixa etária correspondente ao ensino fundamental, o ensino esteja praticamente universalizado (97,6%), os resultados da pesquisa mostram que este alto índice de frequência à escola nem sempre se traduz em qualidade do aprendizado. Entre as 28,3 milhões de crianças de 7 a 14 anos, que pela idade já teriam passado pelo processo de alfabetização, foram encontradas 2,4 milhões (8,4%) que não sabem ler e escrever. Isto não significa que estas crianças não estejam na escola: 2,1 milhões delas, ou seja, 87,2%, das que não sabiam ler e escrever, freqüentavam estabelecimento de ensino. Deste grupo de 2,1 milhões, 1,2 milhão vivia no Nordeste do país.⁷

Além disso, os dados apontam que 25,7% dos alunos do Ensino Fundamental apresentam defasagem idade/série, tendo idade superior à série recomendada, e 60% dos alunos que chegam à oitava série são classificados como analfabetos funcionais,⁸ pois não interpretam pequenos textos ou resolvem operações matemáticas simples.

Para exemplificar esta problemática, lembro o início da minha formação docente. Desde a infância eu sabia que queria ser professora, mas, por algum tempo, lutei contra esta vontade, uma que vez eu conhecia as dificuldades da profissão. Aos dezesseis anos, quando concluí o Ensino Médio, decidi que seria professora. No ano seguinte, comecei a lecionar aulas particulares para crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, segundo os seus professores. Nesse

⁶ Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadores_minimos/sintese_indicadores2008.pdf. Acesso em: 23 out. 08.

⁷ A síntese dos indicadores sociais de 2008 está disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticiavisualiza.php?idnoticia=1233&id_pagina=1. Acesso em: 13 mar. 2009.

⁸ Disponível em: <http://g1.globo.com/jornalhoje/0,,MUL79235416022,00ANALFABETISMO+FUNCIONAL+E+O+MAIOR+OBSTACULO+DA+EDUCACAO.html>. Acesso em: 10 out. 08.

período, investi na capacitação profissional, cursando o normal e, posteriormente, o Curso Superior de Pedagogia.

Para externar a sensação vivenciada no início da minha construção docente, busco as palavras de Paulo Freire, que também iniciou sua vida profissional como professor particular, aos dezoito anos, fato descrito na obra *Medo e ousadia, o cotidiano do professor*:

Mas senti que ensinar era bom quando pela primeira vez ensinei a alguém que sabia menos do que eu [...]. Ensinando, descobri que era capaz de ensinar e que gostava muito disso. Comecei a sonhar cada vez mais em ser um professor. Aprendi como ensinar, na medida em que mais amava ensinar e mais estudava a respeito (FREIRE e SHOR, 2006, p. 38).

O segundo momento de *fracasso escolar* surgiu no período em que eu cursava os últimos semestres da Pedagogia. Reconstruo um dos casos que me moveram a problematizar sobre a produção do *fracasso escolar*. Este caso refere-se à relação de coação e de autoritarismo em sala de aula. A mãe de um menino que cursava a segunda série do Ensino Fundamental de uma instituição pública me informou que a professora do seu filho afirmou que ele teria de aprender a ler em dois meses, senão seria reprovado. A mãe demonstrava muita angústia por temer o futuro do filho e por não ter como pagar aulas particulares.

No primeiro encontro, o menino trouxe seu caderno repleto de silabações soltas. Ele não demonstrava qualquer interesse pelo seu material escolar. Entretanto ele era muito curioso, adorava perguntar tudo, mexer em cada canto da minha sala e ouvir cada barulho “lá de fora”. Logo percebi que ele aprenderia a ler muito rápido se eu trouxesse o mundo “lá de fora” para o nosso espaço de estudo, fato que realmente ocorreu em menos de dois meses, prazo estipulado pela professora. Além da leitura, ele começou a produzir textos, criando suas próprias histórias. Ele apreciou tanto o ato de ler que, além de estudar comigo de manhã, pediu-me para ir à noite à minha casa antes da minha ida para a Faculdade, para ler alguma história de seu interesse. Isto me motivou a pegar diversos livros na biblioteca. E ele devorava cada palavra com um prazer indescritível.

Algum tempo depois, sua mãe me relatou que a professora afirmou que ele não iria passar de ano, pois apesar de ter aprendido a ler, ainda não sabia “copiar” do quadro. Na época fiquei entristecida, pois não houve qualquer reconhecimento da dedicação e superação do menino. Comprei um quadro negro e, como já previa, em

um único dia ele aprendeu a fazer cópias, conforme a professora desejava. Constatei que a constituição deste sujeito, do seu lugar como um sujeito da história e construtor do *conhecimento*, não foi instigado e construído por esta professora. Diante desse cenário, percebi que as práticas pedagógicas se davam pelo espaço de práticas reprodutivas, silenciosas e punitivas.

Como aluna do curso de Pedagogia, mergulhei nos pressupostos teóricos e nas minhas vivências e investiguei as implicações das políticas públicas e dos marcos conceituais acerca da exclusão escolar, do *fracasso escolar* e as interfaces da violência promovida pela educação em nosso país.

O terceiro momento em que me deparei com o *fracasso escolar* foi como professora da rede pública do Rio de Janeiro. Fui aprovada nos concursos para professores da rede estadual e municipal do Rio de Janeiro, tendo ambas as matrículas em Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), e vivenciei duas experiências docentes opostas. O primeiro CIEP apresentava elevado número de alunos repetentes e relações interpessoais violentas, produzindo o fracasso e, conseqüentemente, a evasão e a exclusão escolar. Em contraste, o segundo apresentava elevada qualidade de ensino, tendo como princípio básico a promoção da educação integral em valores, voltada para a construção da cultura da paz e de sujeitos de direito, a partir da gestão democrática e da gestão curricular.

Na rede municipal, o CIEP ficava localizado em um dos grandes bolsões de pobreza do Rio de Janeiro. As crianças estudavam em horário integral. Além das *atividades* em sala de aula, os alunos participavam das oficinas pedagógicas. “A oficina é um âmbito de reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre o *conhecimento* o trabalho e entre a educação e a vida” (ANDER-EGG apud OSMITE; LÓPEZ; RAMIREZ, 2000, p. 178).

No início do ano, era realizada, pela equipe diretiva da escola, uma *anamnese*, por meio de uma entrevista com todos os membros da família da criança que residiam no mesmo lar. As entrevistas aconteciam de forma individualizada, para construir os múltiplos olhares acerca da mesma constituição familiar. Este era o momento de conhecer a comunidade escolar e traçar os objetivos para a educação considerando os anseios dos pais ou dos cuidadores. Muitos expressavam que almejavam que essas horas a mais na escola não significassem apenas permanecer mais tempo dentro da mesma. Havia um desejo de investir em *atividades* que qualificassem essas horas. Uma das intenções dos pais era que houvesse a vontade

do aluno de permanecer na escola, em vez de estar na rua exposto às possíveis aproximações com a criminalidade.

Posteriormente, os dados foram analisados e foi construída uma proposta de *atividades* a serem realizadas nas oficinas pelos diversos docentes e seus campos do *conhecimento*. Os alunos poderiam participar das oficinas de canto; de música; de instrumentos musicais, como violoncelo, violino, flauta, flauta transversa, teclado e violão; de *ballet* clássico; de danças folclóricas e multiculturalismo; de literatura; de geografia; de projeto horta; de informática; de psicomotricidade e de jogos lógicos. Por ser formada em dança e por possuir registro como bailarina profissional, fui convidada pela gestão da escola para atuar na oficina de dança e *ballet* clássico. A metodologia pedagógica das oficinas era pautada no construtivismo interacionista piagetiano e sócio-interacionista walloniano.

Minhas pesquisas sobre as práticas escolares e o *fracasso escolar* iniciaram em um projeto desenvolvido neste CIEP, por intermédio da pesquisa-ação, que pretendia atender às crianças que apresentassem dificuldades de aprendizagem. Barbier (2002, p. 30) elucida que “a pesquisa-ação orienta-se para uma participação das populações envolvidas. Passa-se de pesquisador a interventor e a agente da mudança”. O problema nasceu no contexto escolar: como promover a *autonomia* do pensamento dos nove alunos do Ensino Fundamental que apresentavam *fracasso escolar* respeitando suas individualidades?

Uma equipe multidisciplinar foi formada. Um grupo de estudo foi formado entre os professores que ofereceriam as oficinas, os gestores da escola, a assistente social e a coordenadora pedagógica. Nas quintas-feiras, o grupo se reunia para estudar os pressupostos teóricos, apresentar as observações de cadaicineiro e construir as sugestões sobre o desenvolvimento da criança, planejando as novas *atividades* da próxima semana. Neste ambiente escolar, nenhuma criança era deixada para trás. A negação do outro não era aceita como algo normal.

As práticas pedagógicas eram desenvolvidas a partir dos pressupostos teóricos de Piaget (1993), a construção do *conhecimento* pelo sujeito epistêmico, através de *atividades* lúdicas enraizadas nas relações de cooperação e no respeito mútuo; os pressupostos teóricos de Wallon (1968), a teoria do desenvolvimento da pessoa completa, promovendo a construção de *atividades* pedagógicas que promovesse o encontro indissociável dos campos funcionais da teoria walloniana: afetividade, inteligência, motricidade e pessoa. Vale ressaltar, que a categoria

afetividade é dividida em duas fases complementares: a emoção, impulsionada por manifestações orgânicas, biológicas; e os sentimentos, impulsionados por manifestações psicológicas e sociais; as teorias de Fernández (2001a) e a construção do *sujeito autor*, identificando o posicionamento do ser cognoscente frente ao *conhecimento*: de forma reprodutora ou de forma aprendente-ensinante. Os pressupostos teóricos de Freire (2007; 1997) que denunciam a necessidade de uma reorganização do currículo para a consolidação de uma pedagogia libertadora. Como ponto de partida para esta pedagogia, sugere a discência do docente.

Aproprio-me das palavras de Pérez (2003, p. 113) com o objetivo de externar a minha constituição docente e pesquisadora:

O território cotidiano da prática docente da escola e da vida social é o espaço no qual venho traçando/trilhando os itinerários e percursos da minha trajetória profissional e acadêmica. Pesquisa e vida se articulam numa perspectiva dialógica em que as fronteiras entre investigação e formação são rompidas por uma concepção de pesquisa que vê a investigação como uma prática de formação e faz das práticas de formação instrumentos de investigação.

Paralela a esta experiência docente-pesquisadora, assumi uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental na rede estadual, onde apenas cinco dos trinta alunos sabiam ler. A faixa-etária dos alunos oscilava de seis a catorze anos. Quase todos os alunos eram repetentes. Alguns por anos consecutivos. E os alunos que ainda não haviam reprovado apresentavam muita dificuldade em produzir *conhecimento*. Todos eram excelentes copistas. Este foi um período docente doloroso, nutrido por muitas noites de choro. Faltava-me experiência de sala de aula. E algo me corroía: se eu falhasse, estaria condenando meus alunos mais uma vez ao *fracasso escolar*. Dentre os caminhos possíveis, escolhi a pesquisa por reconhecer que ação docente deixa marcas no cotidiano escolar. Estas marcas podem ser de engaiolamento⁹ ou de libertação. Compreendi com Freire (2006) a importância de ser pesquisadora da minha própria atuação docente. O ato de investigar a prática pedagógica e a construção do *conhecimento* dos meus alunos ampliou as minhas possibilidades de mediação.

⁹ Termo presente na obra *Por uma educação romântica*, de Alves (2003). O autor compreende que a educação pode promover o ato de aprisionar ou o ato de libertar. A escolha de um desses posicionamentos será feita de acordo com a relação pedagógica adotada.

Com base nessa experiência, decidi que, no ano seguinte, seria professora do segundo ano do ensino fundamental, assumindo a responsabilidade de alfabetizar. A turma que assumi apresentava um número elevado de crianças repetentes com a faixa etária elevada. Dentre os casos mais severos destacava-se o de um menino de treze anos que deixou de falar por muitos anos, apesar de não ter nenhum comprometimento físico. Investiguei a sua história de vida e descobri que seu comprometimento era psicológico. A mãe abandonou a família por não suportar mais as agressões físicas que sofria do marido. O pai era dependente químico e estava desempregado. Ele e os irmãos dependiam da escola e da bondade das pessoas para se alimentar. Na escola, era rotulado como problemático, indisciplinado, repetente. Com o tempo, desistiu de lutar e se silenciou. Este silêncio me fez refletir e percebi que, por muitos anos, ele se manteve ali, tornou-se um sujeito invisível na sala de aula. Um silêncio profundo, enraizado na indiferença do outro, que produz abismos sociais.

O cotidiano escolar desvelou-se um espaço complexo, emaranhado por conflitos e escolhas. Naquele ano, o desafio seria imenso, pois deveria haver um movimento interno, um desejo de apoio mútuo entre professor e aluno, como forma de promover mudança, além de desenvolver uma nova maneira de olhar a realidade. Era preciso “reflexivamente descobrir-se e conquistar-se” (FREIRE, 2007, p. 7). Aos poucos, ele iniciou e mergulhou no processo de tomada de consciência, para reaprender a “dizer a sua palavra” e a reler, (des)velar o mundo pela criticidade. “A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação” (FREIRE, 2007, p. 21).

Esta experiência no campo educacional fomentou inquietudes no meu ser docente-pesquisador. Investi no movimento da busca, da problematização, da especialização em Psicopedagogia. O problema a ser pesquisado nasceu da minha imersão no cotidiano. O enfrentamento do mundo consiste em uma problematização entrelaçada à complexidade humana que é inerente ao movimento de desvendar, conhecer e movimentar-se para ser. Movimento e memória tecem o viés entre passado e presente e me permitem narrar a minha trajetória. Thums (1999, p. 76), afirma que “tudo ou quase tudo que armazenamos na memória, em nossa inteligência, é resultado da vivência, da experiência e do aprendizado qualitativo do que sentimos”.

Prado e Cunha (2008, p. 103) exaltam que pesquisar o cotidiano é uma possibilidade de reconstrução: “é buscar ler a experiência e assumir o lugar de

protagonista da própria formação e profissão. Possibilita compreender as muitas ‘cidades invisíveis percorridas’ – perder-se e encontrar caminho” e complementam “permite lembrar os passos dados e olhar o horizonte que se quer conhecer” (p.13).

Com base na minha constituição pessoal e profissional, defini o tema da pesquisa por acreditar que:

O tema não será verdadeiro, não será encarnação determinada e prática do desejo, se não estiver ancorado na estrutura subjetiva, corporal, do desejante. Não pode o tema ser imposição alheia. Deve-se ele tornar paixão, desejo trabalhado, construído pelo próprio pesquisador. Da experiência antecedente, dos anteriores saberes vistos como insuficientes e limitantes nasce o desejo de conhecer mais e melhor partir de um foco concentrado de atenções. Não podemos tudo querer ao mesmo tempo. Muito menos podemos de fato querer o que não tem ligação com nossa própria vida, o que nela não se enraíza (MARQUES, 2001, p. 92).

Assim, a narrativa da minha história de vida docente demarca o sentimento de pertença, de identidade, como professora e pesquisadora. Foi por caminhos tortos que me entrelacei na relação eu-tu e aprendi a aprender.

Motivada por esta inquietação, apoiei-me na ousadia de me inscrever no Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mesmo residindo ainda no Rio de Janeiro. Dentre as linhas de pesquisa oferecidas no Mestrado em Educação em algumas cidades brasileiras, a linha de pesquisa *Práticas Escolares e Políticas Públicas*, da UFSM, chamou minha atenção por apresentar a *relação pedagógica*, o *fracasso escolar*, a afetividade e a moralidade como área temática de uma das professoras orientadoras que ofertavam vagas. Ingressei no Mestrado sob a orientação da professora doutora Lúcia Salete Celich Dani, após a aprovação nas quatro etapas previstas no edital do concurso. As pesquisas desenvolvidas pela orientadora possibilitariam um aprofundamento epistemológico sobre as questões que circundam o *fracasso escolar*, a *relação pedagógica* e a moralidade.

Atualmente faço parte do grupo de estudos e pesquisa sobre Afetividade e Moralidade – Afetos Morais – do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM. Este grupo iniciou o seu percurso com as inquietudes científicas da professora doutora Lúcia Salete Celich Dani, líder deste grupo de pesquisa. Para a compreensão da formação deste grupo, apresento um breve histórico das pesquisas realizadas.

A constituição do ser pesquisadora, líder do grupo, da professora Lúcia Dani está imbricada com a sua história de vida e com sua experiência profissional como docente do Ensino Fundamental e do Ensino Superior: “Além disso, como mãe, como professora de Psicologia da Educação de vários cursos da UFSM, como educadora, não posso me furtar de refletir sobre temas tão relevantes para nós educadores” (DANI, 2003, p. 12).

Em 1996, Dani defendeu a dissertação do mestrado intitulada *A relação pedagógica e o fracasso escolar na 1ª série do 1º grau: a repercussão das recompensas e dos castigos*, um estudo de caso sobre a constituição do *fracasso escolar* do tipo exitoso atrelado à *relação pedagógica*. Em 2003, apresentou a tese do doutorado, intitulada *A relação pedagógica e suas imbricações da personalidade moral, um estudo de caso*, que promove uma discussão acerca da construção da moralidade e seus aspectos psicopedagógicos e a resolução dos conflitos sociomorais.

Em 2008, a mestre em Educação Eleodora dos Santos Leonardi pesquisou sobre *a resolução de conflitos sociomorais e suas implicações na construção da autonomia moral dos alunos*. Em 2009, a mestranda Clarissa Farverzani Magnago pesquisou sobre *a prática pedagógica sobre a violência psíquica*. O mestrando Douglas Casarotto de Oliveira defendeu a dissertação intitulada, *Uma genealogia do jovem usuário de crack: mídia, justiça, saúde, educação*. Em 2010, a mestranda Cristina Helena Bento Farias defenderá sua pesquisa sobre a relação interpessoal, os conflitos e suas implicações. E este presente trabalho, *A relação pedagógica em sala de aula: um estudo sobre o fracasso escolar e a construção da autonomia*, confirma a linha de pesquisa Práticas escolares e políticas públicas, da qual estamos entrelaçados.

As pesquisas do grupo Afetos Morais estão inseridas no projeto principal: *Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral*, registrado no GAP/CE, n.º 015520, sob a autoria da professora doutora Lúcia Dani. Atrelado a esse projeto gerador, desenvolveu-se o projeto consequente de extensão: “Conflitos, sentimentos e violências na escola”, também sob a autoria e coordenação da professora Lúcia Salete Celich Dani.

O projeto “Conflitos, sentimentos e violências na escola” nasceu do encontro das reflexões, dos estudos e dos resultados das investigações, principalmente, a

partir dos dados coletados e analisados no projeto de pesquisa. O objetivo da construção do projeto é promover um encontro dialógico entre a pesquisa e a comunidade escolar, rompendo os limites da Universidade ao propiciar o repensar docente a partir dos dados coletados e do contexto escolar. As discussões vivenciadas durante a construção e execução dos projetos contribuíram com a minha dissertação.

O presente trabalho, intitulado *A relação pedagógica em sala de aula: um estudo sobre o fracasso escolar e a construção da autonomia*, foi desenvolvido sob o aporte da pesquisa qualitativa, por intermédio de um estudo de caso em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental da educação pública de Santa Maria. Lüdke e André (1986, p. 18) apresentam a seguinte justificativa sobre a relevância deste método de pesquisa na Educação: “O estudo de caso é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Optei por uma pesquisa *in loco* no cotidiano escolar porque é nesse espaço que se desenvolve, segundo Lüdke e André (1986), as três dimensões fundamentais da abordagem qualitativa em educação: o ambiente institucional físico e social; a sala de aula e as suas multiplicidades pedagógicas e interpessoais, enfatizando o encontro entre a teoria, a práxis e o discurso; e a história de vida pessoal e profissional do sujeito da pesquisa ou colaborador.

As fontes de coletas de dados foram: o referencial teórico; a observação direta; o registro no diário de campo; a análise da documentação como projeto político pedagógico, regimento escolar, projetos pedagógicos, planejamento curricular e a narrativa do docente participante a partir de uma entrevista semiestruturada.

Os pressupostos teóricos de Jean Piaget (1972, 1973, 1975, 1977, 1978, 1982, 1993, 1994, 1998, 2002) e Alicia Fernández (1991, 1994, 2001a, 2001b) fundamentam o presente estudo em razão de suas aproximações conceituais sobre a construção do *conhecimento: a autonomia*.

Os dados coletados foram transcritos, interpretados e analisados sob a perspectiva dos pressupostos teóricos de Maria Teresa Estrela (1994), Jean Piaget (1972, 1973, 1975, 1977, 1978, 1982, 1993, 1994, 1998, 2002, 2006), Alicia Fernández (1991, 1994, 2001a, 2001b), Yves De La Taille (1992, 2001, 2006), Fernando Becker (2001), Lino de Macedo (1994, 2005), Rheta DeVries e Beth Zan

(1998) e Sara Paín (1992, 2003).

Esta dissertação foi organizada e estruturada em três capítulos, como segue:

O capítulo 1, *O pulsar da pesquisa: delimitação e fundamentação*, explicita o desenho da pesquisa, o método. O capítulo 2, *A escolha de um caminho: fundamentação teórica*, apresenta o referencial teórico contemplado: o conceito de *relação pedagógica* entrelaçando os pressupostos de Maria Tereza Estrela (1994) e de Fernando Becker (2001); o *conhecimento*, as *regras*, as *atividades*, *autonomia moral*, conceitos abordados por Jean Piaget (1972, 1973, 1975, 1977, 1978, 1982, 1993, 1994, 1998, 2002); o conceito *sujeito autor e fracasso escolar* de Alicia Fernández (1991, 1994, 2001a, 2001b), e pesquisas relacionadas. O capítulo 3, *Caminhando entre teorias e práticas: análise e discussão dos resultados*, apresenta os dados coletados e as suas análises, com base nos pressupostos teóricos adotados.

Esta pesquisa finaliza-se com o item *Sugestões para prosseguir*: considerações finais.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Freire, 2000, p. 32

1 O PULSAR DA PESQUISA: DELIMITAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar a delimitação da investigação, os objetivos, as explicações de termos, a abordagem metodológica, o contexto, os sujeitos da investigação, o período da produção das informações e o tipo de análise realizada.

1.1 Área temática

A presente pesquisa tem como área temática a *relação pedagógica* e as suas contribuições na redução do *fracasso escolar* e na construção da *autonomia*.

1.2 Questões de pesquisa

Estabelecida a área temática, foram estruturadas as questões de pesquisa.

1.2.1 Questão geradora

- Como os condicionantes da *relação pedagógica* podem contribuir para a redução do *fracasso escolar* favorecendo a construção da *autonomia*?

1.2.2 Questões consequentes

- Como as *regras* em sala de aula foram construídas, suas finalidades e seus princípios?
- Como o *conhecimento* e as *atividades* foram desenvolvidos em sala de aula?
- Qual a compreensão da educadora sobre os conceitos de *autonomia* e de *fracasso escolar*?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Compreender como os condicionantes da *relação pedagógica* podem contribuir com a redução do *fracasso escolar* e favorecer a construção da *autonomia*.

1.3.2 Objetivos específicos

- Compreender como as *regras* em sala de aula foram construídas, suas finalidades e seus princípios.
- Compreender como o *conhecimento* e as *atividades* foram desenvolvidos em sala de aula.
- Conhecer a compreensão da educadora sobre os conceitos de *autonomia* e de *fracasso escolar*.

1.4 Explicação de termos, delimitação e explicação das questões de pesquisa

Esta seção tem o objetivo de apresentar os conceitos adotados nesta pesquisa, assim como suas delimitações.

1.4.1 Relação pedagógica

O conceito de *relação pedagógica* e os seus *condicionantes*, adotado neste estudo, está fundamentado na obra *A relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*, de Maria Tereza Estrela. Este conceito foi pesquisado por Estrela (1994) e desenvolvido por Dani (1996) e nele compreende-se a *relação pedagógica* como “o *contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos*” (ESTRELA, 1994, p. 32).

Estrela (1994) compreende a *relação pedagógica* no *sentido amplo e no sentido restrito*:

– *Sentido amplo*: compreender todos que participam do processo pedagógico no cotidiano escolar, representados pelas relações entre aluno-professor, professor-professor, aluno-funcionário, família-professor etc.

– *Sentido restrito*: compreende a relação estabelecida entre professor-aluno e aluno-aluno, envolvendo situações pedagógicas em sala de aula.

Esta pesquisa abordará a *relação pedagógica* em seu *sentido restrito*, direcionando a investigação para o contexto da sala de aula e as relações ali constituídas. Serão observados os seguintes *condicionantes* da *relação pedagógica*: *o conhecimento, as atividades e as regras*.

O *conhecimento* está fundamentado a partir da teoria piagetiana:

Os conhecimentos não partem, com efeito, nem do sujeito (conhecimento somático ou introspecção) nem do objeto (porque a própria percepção contém uma parte considerável de organização), mas das interações entre o sujeito e objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos externos. A partir destas interações primitivas, onde os fatores internos e externos colaboram de maneira indissociáveis orientam-se em duas direções complementares, apoiando-se constantemente nas ações e nos esquemas de ação (PIAGET, 1973,p. 39-40).

Para Piaget (1973), o *conhecimento* é construído durante as trocas entre a criança e os objetos do mundo. Ou seja, é essa interação ativa com o meio que rodeia o sujeito epistêmico e as contribuições mútuas entre o sujeito e o objeto-pessoa-mundo que pode ser compreendida como *conhecimento*.

As *atividades* adotadas em sala de aula revelam que tipo de sujeito está sendo formado: o sujeito autônomo, que constrói o *conhecimento* de forma ativa, crítica e criativa, ou o sujeito heterônomo, que reproduz o *conhecimento* que não está em si, posicionando-se de forma passiva, silenciosa e copista. As *atividades* compreendem o conjunto de ações pedagógicas utilizadas em sala de aula, como o tipo de aula a ser ministrada; a distribuição de papéis e a forma de comunicação; a coletividade dos alunos em trabalhos que envolvam pequenos grupos, grande grupo ou individualmente; as condições físicas e estruturais da atividade pedagógica sugerida; os recursos disponibilizados e a sua organização.

As *regras* serão analisadas a partir do aporte teórico de Piaget (1977), que fundamentou a construção da *autonomia moral* a partir do desenvolvimento dos estágios das *regras: prática e consciência das regras*.

Para Piaget (1977), o desenvolvimento humano está entrelaçado com as ações sobre o meio social e, conseqüentemente, é influenciado pelos sistemas de signos determinados ao sujeito desde o momento do seu nascimento. A vivência social através das *regras* impostas ao seu pensamento irá produzir uma heteronomia moral que poderá evoluir para uma *autonomia moral*, de acordo com as relações sociais estabelecidas, as atuações sobre o meio e a possibilidade de construir e legislar sobre as *regras*.

1.4.2 Fracasso escolar

O conceito de *fracasso escolar*, presente neste estudo, está enraizado nas obras de Alicia Fernández, o qual também foi pesquisado por Dani (1996), que o adotou como referencial teórico.

Fernández (1991, p. 88) explicita que o conceito *fracasso escolar* está relacionado aos fatores externos ao sujeito cognoscente. É um fracasso na aprendizagem, ancorado a “uma instituição sócio-educativa, que expulsa o aprendente e promove o repetente em suas duas vertentes (exitoso e fracassante)”.

A autora explica os dois tipos de sujeitos repetentes:

– Repetente do tipo *fracassante*: é o aluno que reprovou de ano, devendo repeti-lo;

– Repetente do tipo *exitoso* é: “o que se acomoda ao sistema, imita, não repete o ano, mas repete textos de outros, submete-se, não pensa” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 88).

À luz dessa teoria, pretende-se investigar o *fracasso escolar* que produz o sujeito repetente do tipo *exitoso*.

1.4.3 Autonomia

A presente pesquisa apresenta o conceito de *autonomia* a partir do arcabouço da teoria piagetiana (*autonomia moral*) e da teoria de Alicia Fernández (*sujeito autor*). Ambas as teorias apresentam o conceito de *autonomia* como a construção da liberdade do pensamento, ou seja, *autonomia* é a autoria do pensamento.

Piaget (1977) conceitua *autonomia moral*, explicando que durante o desenvolvimento humano pode-se perceber que há uma fase inicial em anomia e, posteriormente, surgem dois tipos de moral:

– *Moral heterônoma*: é a moral caracterizada pelo respeito às *regras* que foram legitimadas por uma autoridade. Está enraizada no *respeito unilateral*, onde há uma relação de poder desigual entre o adulto e a criança. A criança respeita e segue as *regras* criadas e impostas pelo adulto;

– *Moral autônoma*: é a superação da fase anterior, em que a criança passa a legislar sobre as *regras*, construindo-as sem a intervenção de uma autoridade. São construções de *regras* e de acordos entre pessoas com base no *respeito mútuo*, ou seja, não há um poder representado por uma autoridade; houve uma superação do *respeito unilateral*, constituindo a *autonomia* do pensamento, a liberdade de pensamento.

Para Piaget (1977), a construção da *autonomia moral* está entrelaçada às duas formas de relação social:

– *Relação de coação*: atrelado ao sentimento de obrigatoriedade, pautado pela imposição de uma *regra* em que a criança vê o adulto como um ser onisciente e está submetida às imposições e mandatos de uma autoridade, embasado no respeito unilateral;

– *Relação de cooperação*: sentimento de respeito, no qual há uma troca, uma interação na construção das *regras* ou decisões, surge o respeito mútuo. “A cooperação é o ponto de partida de uma série de atitudes importantes para as constituições e o desenvolvimento da lógica. [...] é uma coordenação de pontos de vista ou de ações, que emanam, respectivamente, de diferentes indivíduos. (PIAGET, 1972, p. 209).

Fernández (2001a, p. 55) apresenta o conceito *sujeito autor* como sendo o sujeito próprio da psicopedagogia, o ensinante-aprendente, ou seja, o sujeito da autoria de pensamento. Os termos ensinante e aprendente não se referem a professor e aluno, e sim àquele que aprende e que ensina ao mesmo tempo: “são os posicionamentos ensinantes e aprendentes, e a intersecção problemática (nunca harmônica), mas necessária entre o conhecer e o saber”.

O conceito *sujeito autor*, nasce para a Psicopedagogia a partir dos estudos de duas teorias sobre o desenvolvimento humano: a teoria piagetiana (sujeito epistêmico) e a teoria freudiana (sujeito desejante).

Assim, o conceito *sujeito autor*, está entrelaçado ao conceito de *autonomia moral* de Piaget (1977), em que o *sujeito autor* é o sujeito do pensamento na teoria piagetiana, é aquele que constrói o *conhecimento* pela autoria e não pela reprodução. Piaget (1977) e Fernández (2001a) enfatizam, em seus estudos, que o sujeito autônomo só se constitui mediante a liberdade de pensamento.

1.5 Abordagem metodológica

Diante do cenário da educação, o pesquisador, assim como um navegador, necessita se preparar para a partida. O campo a ser desvendado se assemelha à imensidão do oceano. Este espaço precisa ser respeitado. O pesquisador precisa ter uma direção, um norte, uma preparação anterior. Marques (2001, p.115) afirma que “Necessita, sim, o pesquisador de sua própria bússola e de saber o que procura”. No decorrer do caminho, é preciso estabelecer algumas escolhas entrelaçadas ao desenho da pesquisa.

Com base nessa ideia de Marques (2001), apresento o percurso metodológico adotado, assim como as características da abordagem que delineiam o desenvolvimento desta pesquisa. A escolha da metodologia está enraizada ao problema a ser investigado, que está envolto a um fenômeno social, imbricado nas relações humanas e suas multiplicidades, que não se apoia em dados quantificáveis. Este estudo apoiou-se na abordagem metodológica qualitativa por compreender ser esta a mais adequada para investigar o problema apresentado. Yin (2005, p. 23) clarifica o conceito de pesquisa qualitativa:

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que ressaltam o *modo* como a experiência social é criada e adquirem significados.

A pesquisa qualitativa nasce da necessidade de se conhecer *in loco* o meio e os sujeitos envolvidos, a partir de um problema que atende às especificidades das ciências humanas, incluindo o comportamento humano e social como uma esfera da

pesquisa a ser desvendada. Nessa direção, o pesquisador se insere no campo a ser investigado com o objetivo de compreender o fenômeno a partir das ações e do contexto no qual está imerso (ZENTGRAF, 2005, p. 45).

Na pesquisa qualitativa utilizam-se as informações obtidas pelo pesquisador no contato com a situação de estudo, considerando-se a perspectiva dos participantes, dos sujeitos da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Bogdan e Biklen (1994 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.16) complementam esta ideia apresentada pelas autoras:

Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...]. Privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa apresentam um interesse pelo contato direto e constante com os sujeitos investigados, assim como com o espaço onde a problemática se constitui. Dessa forma, o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, de abordagem qualitativa, compartilham suas interpretações sobre determinado fenômeno social, tecendo uma rede de influências e transformações.

Lüdke e André (1986, p. 13), em seus estudos, apresentam o estudo de caso como um tipo de pesquisa qualitativa e afirmam que esta abordagem “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. E complementam:

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não ‘típico’, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.21).

Yin (2005) explica que o estudo de caso atende aos problemas de pesquisa que buscam responder algum aspecto da realidade estruturado no “como” ou no “porquê”. Nesse sentido, a pesquisa do tipo estudo de caso, no âmbito educacional, busca compreender a questão em estudo, a partir dos sujeitos envolvidos e do cotidiano observado. O objetivo deste tipo de pesquisa não é quantificar dados, apresentar medidas ou padrões, e sim interpretar o contexto do campo investigado, desvelando novas questões.

Diante das questões em estudo, das reflexões pautadas nos pressupostos teóricos apresentados e dos objetivos desta pesquisa, optou-se pelo estudo de caso como metodologia científica.

A escolha desse tipo de pesquisa deu-se em razão das características pertinentes à temática em estudo. O estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986, p. 18), “visa à descoberta, sendo possível a ocorrência de mudanças na proporção em que a pesquisa evolui”. Nesse sentido, este tipo de estudo compreende que “o conhecimento não é algo acabado, mas a construção que se faz e refaz constantemente” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18). Assim, ao longo do período em que se realiza a pesquisa, podem ser coletados novos questionamentos, elementos e dimensões, sendo construídos e acrescentados, assim como modificados e excluídos quando for pertinente.

A escolha também se justifica por enfatizar a “interpretação em contexto” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 19). O objeto em estudo não pode ser investigado sem que a apreensão do contexto seja vista como primordial. Ao analisar o contexto, a compreensão da ação pedagógica aplicada naquele local passa a ser diferenciada. “Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18). O estudo compreende que a escola escolhida possui suas características, sua história, seus fatores sociais, econômicos e pedagógicos, e tais características devem ser descritas.

a análise é feita em função das características específicas da região em que se localiza a escola, levando também em conta a história da escola e a situação geral no momento da pesquisa: recursos materiais e humanos, estrutura física e administrativa etc. (PENIN, 1983 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 19).

Ao optar por este tipo de pesquisa, o pesquisador investiga os vários elementos que norteiam a ação pedagógica a partir da problemática em estudo. Procura compreender também a multiplicidade das dimensões que envolvem o problema. As autoras explicam ser fundamental evidenciar as inter-relações entre os sujeitos e os elementos da ação pedagógica e da comunidade escolar (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 19).

Justifica-se também por possibilitar a coleta de uma variedade de fontes de dados, em momentos distintos e nos diversos ambientes da escola. Os dados colhidos nas fontes, como no Projeto Político Pedagógico, nas observações diretas, nos diálogos com a professora, com os alunos, com a equipe diretiva e pedagógica, entre outros, deverão ser interpretados, analisados e apresentados no transcrito da pesquisa e no relatório final. As condições externas, conseqüentemente, também contribuem com a interpretação da problemática em estudo. No estudo de caso, os dados são coletados do primeiro até o último dia da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 19).

Além disso, os relatos do estudo de caso podem ser expostos por meio de trechos escritos de forma narrativa, com uma linguagem informal, descrevendo a realidade *in loco* experienciada pelo pesquisador: “A preocupação aqui é com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 21).

Nisbet e Watt (1978 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 21) apresentam as três fases quanto ao desenvolvimento do estudo de caso. Vale ressaltar que essas fases se fundem, não sendo possível estabelecer um limite entre uma e outra. Há um movimento constante numa seqüência não-linear de observação, organização, confronto, interpretação e análise.

A primeira fase é a exploratória. Lüdke e André (1986, p. 22) clarificam que: “é o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo”. As autoras complementam, apontando a relevância de compreender que determinadas posturas, elementos-chave e problematizações deverão ser revistos durante a ocorrência da pesquisa, pois a “finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 22). Dessa forma, surge a necessidade do entrelaçamento das fases posteriores com a exploratória. O foco principal nesta fase da pesquisa é apontar, reformular e até mesmo abdicar de alguma questão inicial.

A segunda fase é a delimitação do assunto, ou seja, a coleta sistemática dos dados por intermédio de instrumentos e técnicas estruturadas de acordo com o objeto a ser investigado. Nesta fase, é essencial delimitar os contornos da pesquisa. A relação *espaçotempo* da pesquisa deve ser levada em consideração. “A seleção

de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 22).

A terceira fase é a análise sistemática e elaboração do relatório, apontando a interpretação dos dados coletados. Este é o momento em que o pesquisador apresenta à comunidade escolar as suas interpretações, conclusões ou inconclusões sobre a temática em estudo.

Diante da metodologia de pesquisa adotada, estabeleceu-se a escolha do caso a partir dos seguintes pré-requisitos:

- Escola que fizesse parte de projetos pedagógicos e de pesquisas oferecidos pela UFSM;
- Escola pública da rede municipal que se situasse na região periférica de Santa Maria, RS;
- Escola do Ensino Fundamental que apresentasse uma turma do quarto ano.

A coordenação pedagógica da primeira instituição de ensino selecionada apresentou interesse pela pesquisa, entretanto pediu para que a mesma começasse no final de abril ou início de maio, uma vez que as crianças já estariam adaptadas à escola e aos professores. Tal fato não favoreceu a realização da pesquisa nessa escola, devido ser fundamental a observação da construção da *regras*, que se inicia a partir da primeira semana de aula.

A direção da segunda escola selecionada também apresentou interesse pela pesquisa e reconheceu a relevância do estudo para a comunidade local. A supervisora educacional destacou que a parceria com a UFSM por intermédios de projetos promoveu bons resultados para a instituição, uma vez que a escola já participava de alguns projetos há alguns anos. Neste primeiro momento, a supervisora educacional indicou uma professora do quarto ano do Ensino Fundamental.

No dia 11 de março, a supervisora educacional e o diretor confirmaram que a professora do quarto ano do Ensino Fundamental concordou em colaborar como sujeito da pesquisa. A observação *in loco* poderia ser iniciada na próxima semana. Por compreender que a escola e o sujeito da pesquisa atendiam aos critérios previamente estabelecidos para a realização deste estudo, a pesquisa iniciou em sala de aula no dia 17 de março de 2009 e foi finalizada em dezembro do mesmo ano.

1.6 Instrumentos para a coleta dos dados

Nessa investigação, foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta dos dados:

- Observação direta em sala de aula;
- Entrevista semiestruturada com a professora;
- Análise documental.

1.6.1 Observação

Lüdke e André (1986, p. 25) clarificam que a observação está intrinsecamente relacionada à história pessoal, à bagagem cultural e à formação profissional de quem observa. A observação é uma ferramenta primordial nas abordagens qualitativas e, para atender ao rigor científico, precisa estar atrelada a um planejamento sistemático, delimitando o objeto em estudo e sua configuração espaço-temporal. As autoras explicitam que, para que a pesquisa seja bem-sucedida, se faz necessário planejar o ato da observação, determinando “o quê”, isto é, qual o objetivo que se pretende alcançar e o “como observar”, analisando qual a melhor forma de executá-la. Segundo Alves (2003a, p. 62), “a vantagem que se obtém com a observação, como técnica de coletas de dados, se traduz na possibilidade de coletar os dados diretamente, descobrir aspectos novos do problema”. Além disso, “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que representa uma série de vantagens” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

A observação direta possibilita ao observador uma maior proximidade na realidade dos sujeitos. Na observação *in loco*, o pesquisador pode tentar alcançar a percepção do sujeito observado sobre a sua própria ação pedagógica, ou seja, “o significado que eles atribuem à realidade que os cerca às suas próprias ações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

O pesquisador imerge no cotidiano dos sujeitos em estudo, buscando compreender as situações, comportamentos e valores dos informantes, analisando *in loco* como a realidade é construída a partir das ações e pensamentos dos

envolvidos. O pesquisador deseja conhecer a rotina do ambiente escolar, assim como as experiências pessoais de vida dos sujeitos. Em alguns momentos, o pesquisador se coloca no lugar dos sujeitos, tentando compreender a dinâmica do processo em estudo.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26)

Para atender tal objetivo, é necessário que o pesquisador relate descritivamente os fatos e contextos do cotidiano. Esta narrativa detalhada permite “descobrir aspectos novos de um problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 26) explicam que o registro das observações devem ser organizados em duas partes: descritiva e reflexiva. Os relatos descritivos devem apresentar para o leitor: a descrição dos sujeitos; a reconstrução de diálogos; a descrição de locais; a descrição de eventos especiais; a descrição de *atividades* e os comportamentos do observador. Moreira (2002, p. 52) afirma que “relatos detalhados do que acontece no dia-a-dia das vidas dos sujeitos e é derivado das notas de campo tomadas pelo pesquisador”. Já os relatos reflexivos incluem as anotações pessoais do pesquisador “suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 31).

As observações organizadas no diário de campo, podem ser compreendida como a memória da pesquisa e do pesquisador. Cruz Neto (1994, p. 63-64) esclarece que:

Dentro da ideia de registro dos dados, destacamos o uso do diário de campo. Como o próprio nome já diz esse diário é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. O diário de campo é pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vão congregam os diferentes momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado.

O diário de campo foi utilizado na presente pesquisa com o intuito de estruturar os passos da pesquisa durante a fase da observação *in loco*. As anotações feitas no diário de campo detalham as observações e vivências no cotidiano escolar, atreladas às questões em estudo, aos conceitos apresentados, aos relatos descritivos e reflexivos, ao longo do percurso, conforme apresentados por Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26).

Minayo (1997) complementa que o diário de campo se constitui um relevante instrumento de registro das observações em pesquisas qualitativas por enriquecer a pesquisa com dados significativos que serão, posteriormente, interpretados e analisados pelo pesquisador e discutidos com a comunidade envolvida.

A primeira observação do ambiente da sala de aula ocorreu no dia 17 de março de 2009 sem marcação prévia. A supervisora educacional apresentou-me à professora e aos alunos, explicando o objetivo da minha presença na escola e, especificamente, naquela turma. Conversei com a professora brevemente e perguntei se ela preferia marcar um dia específico da semana para as observações. A professora prontamente respondeu que não havia necessidade, podendo comparecer sem aviso prévio e que a pesquisa era bem-vinda naquele ambiente escolar.

1.6.2 Entrevista semiestruturada

Juntamente com a observação, a entrevista constitui-se em uma das ferramentas fundamentais para a coleta de informações em pesquisas de cunho qualitativo.

Lüdke e André (1986, p. 34) apontam que a entrevista apresenta um benefício em relação às demais técnicas de coletas de dados: “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. A entrevista apresenta uma possibilidade de resposta imediata e ainda permite aprofundar assuntos, redirecionado de imediato para outros objetivos que, por acaso, se apresentem nesta interação pesquisador-pesquisado.

Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26) explicam que o objetivo da entrevista é “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito,

permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Ou seja, o pesquisador deverá interagir com o colaborador da pesquisa buscando compreender “os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los”. (BOGDAN E BIKLEN 1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26)

A interação é uma relevante característica da entrevista. Entrevistado e entrevistador encontram-se, frente a frente, com as mútuas percepções, sentimentos e expectativas em evidência (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33). Pesquisado e pesquisador trocam informações, em que o primeiro organiza suas respostas de acordo com a situação apresentada pelo entrevistador. Este, por sua vez, procura criar um ambiente de confiabilidade para que o entrevistado sinta-se bem e responda com sinceridade, trazendo dados importantes à sua pesquisa (SZYMANSKI, 2008).

Para a realização da entrevista com a colaboradora desta pesquisa (uma professora da turma do quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública), optou-se pela modalidade *semiestruturada*, em razão de possibilitar a ampliação de interação entre pesquisador e pesquisado, uma vez que parte do seu contorno só será construído durante o processo.

Szymanski (2008, p. 31) explica que: “em estudos com professoras, é necessário saber qual sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional”. Na entrevista realizada, foram considerados aspectos que envolveram reflexões sobre a história de vida e o contexto escolar vivenciado pela professora como aluna nos diversos níveis da Educação Básica e a descoberta pela profissão. Com base nas respostas da entrevistada, foram formuladas problematizações acerca da sua formação acadêmica e de sua trajetória como professora. A entrevista enfocou também os sentidos e significados do conceito de *relação pedagógica*, de autonomia e de *fracasso escolar*. Assim, pôde-se compreender a constituição docente ao longo da vida da colaboradora e suas relações com o saber e o fazer pedagógico a partir da temática em estudo: *relação pedagógica, fracasso escolar e autonomia*.

As perguntas foram estruturadas a partir da expressão *como*. “Questões que indagam o ‘como’ de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição” (SZYMANSKI, 2008, p. 30).

A entrevista foi registrada de forma escrita pela pesquisadora. No decorrer do registro da entrevista, a interação com a colaboradora foi primordial, sendo organizada uma releitura das suas colocações de tal forma que fossem feitas as alterações que a colaboradora concluísse ser pertinente. Após a organização dos dados da entrevista, esses dados foram submetidos novamente à análise da colaboradora, para verificar se os dados foram registrados corretamente, sem haver distorções do que fora colocado. As reações corpóreas durante a entrevista foram também analisadas, como os gestos, as expressões de sentimentos, a entoação da voz, as pausas, os silêncios.

Para o acompanhamento das entrevistas e registro do andamento da pesquisa, adotou-se o uso de um diário de campo, local em que se apontam os dados, anotações e observações das entrevistas, impressões e problemas que, porventura, ocorram.

1.7 Contexto da investigação

A pesquisa foi realizada em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, localizada em uma vila da periferia da cidade de Santa Maria, RS.

A escola necessita de reforma na estrutura física. Algumas salas estão funcionando há 34 anos sem terem sido reformadas. A equipe pedagógica relata que as condições físicas de alguns ambientes comprometem a qualidade de atendimento à comunidade escolar. No final da observação em campo, a escola iniciou as primeiras reformas de infra-estrutura dos prédios. Além das reformas das antigas salas, serão construídas novas salas e novos espaços de lazer para os alunos. As obras estão previstas para continuar e ocorrer ao longo do ano de 2010.

Existem oito salas de aulas distribuídas em cinco blocos, uma cozinha (serve como refeitório) que está em um espaço improvisado, uma biblioteca, uma sala para a secretaria, uma sala para a direção, quatro banheiros, uma quadra de esportes e uma sala de professores. A escola foi construída em madeira e alvenaria. A biblioteca se localiza em cima da cozinha improvisada e, como este bloco é uma construção de madeira, quando os alunos estão na biblioteca, o teto da cozinha treme. As salas de aula foram pintadas no final do ano de 2008. Cada sala possui uma cor diferente. As salas de aula também possuem ar-condicionado e *black out*

nas janelas. O mobiliário das salas é simples e antigo. No que se refere às tecnologias, a escola possui aparelhos de multimídias como: som com caixas amplificadoras e microfone, *microsystem*, TV, DVD, computador, projetor e retroprojetor. Esses equipamentos servem como apoio pedagógico para os professores e para eventos ou palestras, mas não há aulas especializadas, como de informática ou de tecnologias educacionais.

No ano de 2009, a escola atendia a 400 alunos, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde. Para atender esta demanda de alunos, a escola ofereceu 16 turmas: 01 turma do 1º ano; 01 turma do 2º ano; 02 turmas do 3º ano; 02 turmas do 4º ano; 02 turmas do 5º ano; 02 turmas do 6º ano; 02 turmas do 7º ano; 02 turmas do 8º ano; 02 turmas do 9º ano. As turmas são constituídas por até 22 alunos no primeiro ano; 25 alunos do 2º ao 5º ano; 30 alunos do 6º ao 9º ano.

Os alunos residem na vila onde está situada a escola e em vilas próximas, também localizadas na região periférica de Santa Maria. Elevado número de alunos se situam em uma classe econômica social de baixa renda *per capita*. Muitos alunos residem em casas com péssimas condições físicas e vivem com poucos recursos financeiros. Alguns alunos menores de idade trabalham para ajudar na sobrevivência da família. Estes alunos já refletem sobre as inferências que recebem dos pais, como primeira instituição social, e da escola. Reconhecem a importância do papel da educação na vida deles. Para os alunos, a escola é um espaço de aprendizagem e de convivência. Sem a escola, não há futuro, não há presente. Os alunos acreditam que poderão melhorar de vida se frequentarem a escola, mas, para isso, a escola tem que ser de qualidade e a dedicação deles também.

A comunidade escolar é formada por: 01 diretor; 01 vice-diretor; 02 supervisoras; 01 orientadora educacional; 33 professores; 04 funcionários de apoio; 01 zelador, 400 alunos; pais e responsáveis.

A equipe pedagógica no início do ano letivo organizou entrevistas e reuniões com a comunidade escolar, a fim de construir um diagnóstico situacional acerca da comunidade envolvida. Este diagnóstico revelou os objetivos da educação a partir da visão dos pais, alunos e responsáveis. Para os pais e responsáveis, a educação é uma oportunidade de melhorar a condição de vida.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi construído, em 2007, de forma conjunta pelos professores e equipe diretiva. Os pais e alunos participaram por meio de um questionário. Durante este período de construção, os professores

tiveram encontros de estudos sobre avaliação, currículo, planejamento, relações interpessoais, construção de *regras*, entre outras temáticas. O PPP foi construído, então, das análises dos dados dos questionários e das discussões dos referenciais teóricos. O PPP encontra-se em vigência no período da pesquisa, sendo atualizado ao longo do ano de 2010.

O Projeto Político Pedagógico apresenta o resultado do estudo dirigido sobre os seguintes pressupostos teóricos: Educação (Jean Piaget); Currículo (Tomaz Tadeu da Silva); *Conhecimento* (Jean Piaget); *Autonomia* moral (Jean Piaget); *Autonomia* docente (Paulo Freire); Indisciplina e Limites (Yves De La Taille, DeVries e Zan).

Ao reconhecer a educação como um direito social, a escola buscou aporte teórico na Psicologia e na Tendência Progressista crítico-social dos conteúdos. Com o objetivo de eliminar a seletividade social e torná-la democrática, apresentam a Tendência Progressista Crítico-social dos conteúdos a que melhor atende à realidade dessa comunidade escolar.

A pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais. A função da pedagogia crítica 'dos conteúdos' é dar um passo à frente no papel de transformação da escola, mas a partir das condições existentes, e dos interesses populares.¹⁰

Para a escola, o Projeto Político Pedagógico é a bússola que orienta as tomadas decisões, apontando a direção, indicando um caminho que deve ser seguido, evitando, assim, o desvio de rota. Esta bússola é o norte de todas as ações pedagógicas que nascem no contexto escolar, seja na sala de aula, seja na relação professor-aluno-pais-comunidade e nas relações pertinentes à construção do *conhecimento*.

O princípio filosófico da escola está:

influenciado pelos valores cristãos, segundo as necessidades da nossa comunidade, alicerçado na criatividade, no espírito empreendedor, na competência e na segurança da nossa equipe, buscando transformação e o desenvolvimento integral do ser humano com vistas à transformação da sociedade.¹¹

¹⁰ Trecho retirado do Projeto Político Pedagógico da escola investigada nesta dissertação, página 13.

¹¹ Trecho retirado do Projeto Político Pedagógico da escola investigada, página 8.

Uma das preocupações elencada como um dos objetivos da educação é construir um planejamento participativo que possa tornar o termo “eu” no termo “nós” a partir da observação da realidade; da projeção do presente e do futuro; e do resgate da memória histórica local. O anseio é alcançar os objetivos de forma que todos se tornem cúmplices e responsáveis pela Educação. E complementa:

Inspirados no princípio da liberdade e nos ideais da solidariedade humana, o objetivo da educação é o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho desenvolvendo suas potencialidades visando à formação de hábito, atitudes significativas para o convívio familiar, social na busca de um relacionamento sadio integrando a comunidade e promovendo um clima de compreensão, fraternidade, cultivando o amor e a amizade, respeitando os direitos e deveres da pessoa humana no tocante da dignidade e liberdade.¹²

O currículo da escola foi estruturado após este mapeamento cultural, social, econômico e cognitivo de cada turma. Para a equipe pedagógica, planejamento é:

A estruturação de experiências, conhecimentos, informações e atividades para orientar as ações do professor e do aluno, tendo em vista a consecução da aprendizagem. O planejamento evita a improvisação significando a economia de tempo na preparação das aulas diárias ou semanais, segurança no trabalho, maior eficiência em sala de aula, com maior aproveitamento por parte dos alunos.¹³

Com base nessa visão, a equipe pedagógica estruturou os Planos de Curso por ano, prevendo possíveis modificações para adequar às características e necessidades de cada turma. As *atividades* pedagógicas visam desenvolver as habilidades cognitivas da leitura e da escrita, o raciocínio lógico-matemático, as competências socioafetivas, as habilidades sinestésico-corporais, o *conhecimento* do tempo e do espaço humano, entre outras.

A concepção de Educação está alicerçada em três eixos norteadores, fundamentados a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos: o respeito, a justiça e a liberdade. O respeito está relacionado à pluralidade cultural e à heterogenia dos indivíduos imersos no contexto escolar. A justiça revela a educação como um direito social e está enraizada no princípio da igualdade e da equidade. Para haver justiça, vale ressaltar que deve haver qualidade de ensino e de

¹² Trecho retirado do Projeto Político Pedagógico da escola investigada, página 8.

¹³ Trecho retirado do Projeto Político Pedagógico da escola investigada, página 12.

aprendizagem em todos os níveis da educação. Já a liberdade está fundamentada na construção da *autonomia* e na matriz da consciência responsável.

A aprendizagem do aluno é vista como ponto de partida da ação pedagógica, assim como suas limitações e dificuldades. O processo da aprendizagem é contínuo.

No tocante à avaliação, a equipe pedagógica compreende ser um processo contínuo e integrado ao processo ensino-aprendizagem. Para tal, precisa ser concebida como uma função pedagógica diagnóstica. As *atividades* avaliativas devem ser claras e diversificadas, coerentes com o que foi desenvolvido em sala de aula, enriquecendo o cabedal de *conhecimento* do aluno e a possibilidade de reflexão sobre a própria aprendizagem. A avaliação é composta por um parecer descritivo do desenvolvimento do aluno a partir dos objetivos propostos de cada conteúdo programático, ou projeto e nota.

Segundo o regimento escolar, o primeiro passo do processo avaliativo é traçar os objetivos da avaliação. Para isso, o educador deverá responder a cinco questionamentos básicos:

- O que avaliar?
- De que forma avaliar?
- Qual a técnica ou instrumento utilizar para avaliar?
- O que registrar e de que forma registrar o processo ensino-aprendizagem?
- Como discutir em grupo o aproveitamento ou não das *atividades* desenvolvidas durante o processo ensino-aprendizagem?

A avaliação ocorre nas três áreas do *conhecimento*: cognitiva, afetiva e psicomotora, e deve ser contínua, cumulativa e cooperativa com as funções diagnósticas e qualificadoras. O processo da avaliação quantitativa-qualitativa dá-se da seguinte forma:

A avaliação é trimestral. O valor total é 100. Os trimestres apresentam valores diferenciados: 1º trimestre peso 30; 2º trimestre peso 30; e 3º trimestre peso 40.

A aprovação sem a 'recuperação terapêutica' ou 'oportunidades adicionais' é de 60. A nota do trimestre é obtida através da soma dos instrumentos realizados no trimestre com valor 100, dividido pelo número de instrumentos e multiplicado pelo peso do trimestre.

A média anual é obtida através do somatório dos três trimestres. A média final, após a Recuperação Terapêutica, é obtida pela soma da média anual acrescida da nota dos Estudos Adicionais dividida por dois. Considera-se

reprovado no componente curricular e/ou na série o aluno que, após a oportunidade adicional de reavaliação (recuperação terapêutica), obtiver média final inferior a 50 (cinquenta). Deverá ocorrer recuperação paralela ao longo do trimestre.¹⁴

Um das orientações de ações pedagógicas do docente é que avaliação deve ser processual e diagnóstica. Identificadas as dificuldades de aprendizagem, o professor deve desenvolver *atividades* pedagógicas que auxiliem o aluno a construir o *conhecimento* desejado. A partir dessa mediação direta com o aluno, o professor deve observar as respostas que o aluno apresentará. Caso a dificuldade permaneça, a equipe pedagógica analisará, junto com o professor, novas ações pedagógicas pertinentes ao processo, que deverão ser desenvolvidas. Nesse sentido, o professor pensa junto com o grupo, e não sozinho. Além disso, nos conselhos de classe, no final de cada trimestre, os professores apresentam o problema de aprendizagem e o que está sendo feito para resolver cada problema detectado. O grupo discute a melhor forma de superar o problema de aprendizagem a partir do perfil da turma e dos alunos.

Para embasar esta ação pedagógica diante das dificuldades de aprendizagem, os professores buscam suporte nas teorias piagetiana e freiriana. Com base na teoria piagetiana, a equipe pedagógica relata no PPP que, para atingir os objetivos traçados pelo docente quanto ao processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário compreender as etapas do desenvolvimento intelectual e afetivo dos educandos, organizando os componentes curriculares e a proposta pedagógica, destacando um olhar qualitativo sobre as estratégias para a aprendizagem, as metodologias de sala de aula, as técnicas pedagógicas, os métodos didáticos, os recursos materiais, a organização da sala, a mediação como facilitador da aprendizagem e a relação professor-aluno. No que se refere à *relação pedagógica*, destaca que:

O conhecimento resulta de trocas que estabeleçam na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador, então a relação pedagógica consiste no provimento das condições em que o professor e os alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas.¹⁵

¹⁴ Trecho retirado do Projeto Político Pedagógico da escola investigada nesta dissertação, página 20.

¹⁵ Trecho retirado do Projeto Político Pedagógico da escola investigada nesta dissertação, página 13.

A partir desta concepção de *relação pedagógica* e de relação professor-aluno, o Projeto Político Pedagógico apresenta uma pergunta instigante: “como o professor conduz a aula e o erro? Isso tem a ver com a indisciplina? Motivar a classe é a melhor forma de combater a indisciplina”.¹⁶

A escola se fundamenta na teoria piagetiana para construir as *regras* com os alunos e a comunidade escolar. No Projeto Político Pedagógico, há um tópico que aborda a construção de *regras*. No corpo do texto, percebe-se uma preocupação de conscientização docente e discente em desenvolver a construção de *regras* a partir de princípios, e não por normas disciplinadoras. Outro critério, presente no PPP, é a construção de *regras* a partir do tipo de relação social que a escola deseja estabelecer com o aluno: o respeito mútuo. Para atingir tal objetivo, o professor deverá estabelecer limites coerentes e necessários ao processo ensino-aprendizagem. Reconhece que há limites que devem ser transpostos e outros que devem ser impostos. Ressalta ainda, que *regras* que apenas visem à proibição e imponham punições não favorecem o bom funcionamento grupal.

1.8 Sujeito da pesquisa

A colaboradora da pesquisa é uma professora regente do quarto ano do Ensino Fundamental. Angel é o nome fictício escolhido para a colaboradora no presente estudo.

Angel cursou o Normal pelo Instituto de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria. Formou-se em Pedagogia pela UFSM e especializou-se em Gestão Educacional, também pela UFSM.

O início da sua carreira profissional como educadora foi na Educação Infantil, lecionando em turma de Maternal I e II. Foi nomeada professora da rede municipal, em 2002, e da rede estadual em 2003. Durante este período da pesquisa, a professora participou de grupo de pesquisa, realizou alguns cursos de capacitação pela rede municipal e estadual, além das participações em eventos na área da educação, como ouvinte e apresentando trabalhos científicos.

¹⁶ Trecho retirado do Projeto Político Pedagógico da escola investigada nesta dissertação, página 15.

Angel não estabeleceu um dia da semana para que ocorressem as observações. Ela colocou que as observações poderiam ser de segunda a sexta e que não havia necessidade de se estabelecer um dia da semana específico.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget

2 A ESCOLHA DE UM CAMINHO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo pretende apresentar o aporte teórico de Jean Piaget e Alicia Fernández como a mola propulsora deste estudo:

- O conceito de *relação pedagógica* entrelaçando os pressupostos teóricos de Maria Tereza Estrela e Fernando Becker;
- O conceito de *autonomia moral* com base na epistemologia genética de Jean Piaget e o conceito de *sujeito autor* à luz da teoria de Alicia Fernández;
- O conceito de *fracasso escolar* fundamentado em Alicia Fernández;
- As pesquisas relacionadas à temática em estudo.

2.1 A relação pedagógica em sala de aula

Este subitem pretende apresentar, com base no aporte teórico de Becker (2001) e de Maria Tereza Estrela (1994), os modelos pedagógicos: *pedagogia não-diretiva*, *pedagogia diretiva* e *pedagogia relacional*; o conceito de *relação pedagógica* bem como os seus condicionantes, adotados neste estudo.

A expressão *relação pedagógica* nasce do encontro de duas palavras: relação e pedagogia. A palavra relação vem do latim *relatio*, *relationis* e compõe um “conjunto de atividades, ligações, redes de comunicação, conhecimentos ou vínculos entre vários elementos que se articulam e se mantêm entre si conectados por uma interação ou reciprocidade direta ou indireta” (LAROUSSE CULTURAL, 1992, p. 964).

A palavra pedagogo surgiu na cultura grega, berço da civilização ocidental, no período clássico. Segundo Aranha (1994), sua origem vem da expressão *paidagógos*, composta por dois termos – *paidós* e *agogé* – que significam, respectivamente, “criança” e “que conduz.” O encontro dessas palavras representava aquele que conduzia a criança até a instituição-escola, o escravo. Posteriormente este termo abarcou os outros sentidos e significados, como os “repetidores das lições e o mestre de boas lições” (ESTRELA, 1994, p. 31), os preceptores que direcionavam a vida educacional dos alunos e os responsáveis pela educação dos jovens. Já a palavra pedagogia surgiu posteriormente e passou a ser

compreendida como um conjunto de teorias que fundamentavam a transmissão intencional de saberes socialmente acumulados. No início do século XX, o conceito pedagogia apresenta duas vertentes: “enquanto arte, remete para o campo da prática institucionalmente organizada; enquanto ciência, remete para o campo do conhecimento sistematizado e refletido” (ESTRELA, 1994, p. 31).

Estrela (1994, p. 29) apresenta o conceito *relação pedagógica* e apreende que:

O substantivo relação raras vezes aparece isolado, aparecendo em geral acompanhado de um adjetivo que especifica a natureza dos elementos nela implicados: relação parental, relação amical, [...] É, portanto, o adjetivo pedagógico que constitui a diferença específica que permite distinguir a relação pedagógica de qualquer outro tipo de relação humana em geral e da relação educativa em especial.

Estrela (1994) esclarece que o conceito de *relação pedagógica* foi construído ao longo da História da Educação, apresentando múltiplos sentidos e significados. Com o surgimento das escolas, locais destinados à transmissão de saberes, passou a compreender um conjunto de elementos pertinentes à atividade educativa atendendo às características e aos interesses de cada sociedade situadas nos diferentes *espaçostempos*.

No que tange à divisão destes *espaçostempos*, Becker (2001) apresenta a *relação pedagógica* a partir dos três modelos pedagógicos e epistemológicos: a *pedagogia diretiva*, a *pedagogia não-diretiva* e a *pedagogia relacional*.

De acordo com Becker (2001), a *pedagogia diretiva* é um modelo pedagógico que enfatiza que todo o *conhecimento* vem do meio. Nesse modelo, o sujeito é uma folha em branco ao nascer, uma tábula rasa. Compreende-se, neste modelo pedagógico empirista, que o *conhecimento* precisa ser transmitido para o aluno pelo professor. Acredita-se no mito da transmissão do *conhecimento*. A cada novo conteúdo presente na grade curricular o aluno volta a ser como uma folha em branco, ou seja, nada sabe. Somente o docente é capaz de produzir novos *conhecimentos*. Cabe ao professor ensinar, e ao aluno, aprender. Não há entrelaçamento entre o ensino e a aprendizagem. A transmissão dos conteúdos deve se dar a partir de um ambiente escolar silencioso, passivo e com muitas *atividades* de cópias, de memorização e de repetição.

Becker (2001, p. 18) acrescenta que a pedagogia diretiva “legitimada pela epistemologia empirista, configura o próprio quadro da *reprodução da ideologia*;

reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência do silêncio, da morte da crítica, da criatividade, da curiosidade”.

Estrela (1994) complementa as ideias de Becker ao explicar que este modelo de *relação pedagógica* exigia ordem e disciplina na organização e manutenção do ambiente escolar, assim como na transmissão dos conteúdos previstos: salas de aulas com classes enfileiradas; cabeça atrás de cabeça; filas para a execução de deslocamentos pela escola nos horários de entradas, saídas e recreios; imposição das *regras* estabelecidas; disciplina consentida; obediência e doutrinação da mente e do corpo; controle dos sentimentos, do comportamento e o que deve ser ensinado e como o aluno terá acesso ao *conhecimento*. Ela afirma que as práticas pedagógicas atuais sofrem influências da herança do empirismo e da educação tradicional. Muitos professores resistem às mudanças, que eclodiram como cenários de discussões entre diversos pensadores, permanecendo a reproduzir o modelo de seletividade, de individualidade e de competitividade da educação tradicional.

Na prática pedagógica cotidiana muitos professores tendem ainda a preservar o lugar central na organização do acto pedagógico que a pedagogia tradicional lhe atribuía. Assim, privilegiam o seu papel de transmissores do conhecimento, monopolizam ou centralizam a comunicação limitando as possibilidades de o aluno-receptor se tornar emissor, criam formas ilusórias de participação e minimizam aspectos relacionais (ESTRELA, 1994, p.17).

Becker (2001) sinaliza que a ausência relacional diante do objeto a ser conhecido e, conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem produz um sujeito que aprendeu a silenciar e a se submeter às imposições da ordem social vigente. Esse sujeito produzido no âmbito escolar abdicou do seu direito de pensar, renunciando a sua capacidade de transformação da realidade e, conseqüentemente, sua cidadania.

O segundo modelo pedagógico apresentado por Becker (2001) denomina-se pedagogia não-diretiva. Segundo o autor, o modelo não-diretivo origina-se na teoria rousseriana, a partir da obra *Emílio*. Neste modelo, a relação professor-aluno e a produção do *conhecimento* deixou de ser o adestramento, a reprodução e a transmissão. O professor é um facilitador, limitado a não provocar interferências, e o aluno é o centro do processo. “O professor imbuído de uma epistemologia *apriorista* – inconsciente na maioria das vezes – renuncia aquilo que seria característica

fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno” (BECKER, 2001, p. 21).

Assim, o aluno deve aprender sozinho a partir da sua bagagem hereditária, uma vez que o *conhecimento* é algo interno, *a priori*. Isto é, somente o seu desenvolvimento biológico por um processo de maturação possibilitará a aprendizagem, pois o *conhecimento* está apenas em si e, conseqüentemente, o contato com o meio deve ser evitado.

O autor denuncia que este modelo cria um poder diferenciado, mas perverso, por transferir a responsabilidade de aprender exclusivamente para o aluno. “exerce-se, por vezes, em uma sala de aula não-diretiva, um poder tão predatório como o da sala de aula diretiva” (BECKER, 2001, p. 21). Esta preocupação de Becker se direciona sobre o cotidiano desta *relação pedagógica* ainda nos dias atuais, principalmente, analisando a questão do déficit de aprendizagem:

Esse ‘déficit’, porém, não tem causa externa; sua origem é hereditária – Onde se detecta maior incidência de dificuldades ou retardos de aprendizagem? – Entre os miseráveis, os mal nutridos, os pobres, os marginalizados... Está aí, a teoria da carência cultural para garantir a interpretação de que marginalização socioeconômica e déficit cognitivo são sinônimos. A criança marginalizada, entregue a si mesma, em uma sala de aula não-diretiva, produzirá, com alta probabilidade, mesmos, em termos de conhecimento, que uma criança de classe média ou alta. Trata-se, aqui, de acordo com o apriorismo, de déficit herdado, epistemologicamente, legitimado, portanto (BECKER, 2001, p. 22).

A pedagogia relacional é o terceiro modelo pedagógico apresentado por Becker (2001). Este modelo está fundamentado na teoria construtivista de Jean Piaget (1896-1980). Esta pedagogia contempla um caráter inovador ao desafiar os paradigmas: da ciência empirista experimental (*conhecimento* externo) e da ciência maturacionista apriorista (*conhecimento* interno).

Segundo Becker (2001, p. 23), “o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação”.

Para que este *conhecimento* seja realmente construído Becker (2001, p. 23) enfatiza que:

Há duas condições necessárias [...] a) que o aluno aja (assimilação) sobre o material que o professor presume que tenha algo de cognitivamente interessante, ou melhor, significativo para o aluno; b) que o aluno responda para si mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação do material, ou, que o aluno se aproprie, em um segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre esse material.

Estrela (1994, p. 18) complementa afirmando que a “Educação Nova” promoveu um movimento de negação às práticas pedagógicas da escola tradicional que “pretendem anular os efeitos da relação pedagógica de dominação-subordinação, substituindo-a por uma relação de liberdade e cooperação”, além de favorecer a educação como construção da *autonomia* e da autodisciplina. Ela explica que o professor, neste novo modelo pedagógico, precisa assumir uma nova postura em sala de aula: deixar de ser um mero transmissor do saber para ser um organizador do ambiente de aprendizagem do processo ensino-aprendizagem que são indissociáveis. O ambiente deve oferecer espaços de aprendizagem que provoquem uma busca pelo processo de autoria do pensamento, da participação ativa sobre o objeto que se deseja conhecer e do respeito às *regras* que foram construídas pelos princípios de trabalho e de liberdade.

O conceito de *relação pedagógica* adotado nesta pesquisa está fecundo no debruçar sobre a obra *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*, de Estrela (1994, p. 32), que diz:

A relação pedagógica é o conjunto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor-staff, aluno-funcionários, professores-pais... Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas.

Neste sentido, esta pesquisa abordará a *relação pedagógica* em um *sentido restrito*, envolvendo as relações em sala de aula entre professora-alunos e alunos-alunos.

2.2 Educação para a liberdade: a construção da autonomia e do sujeito autor

Um dos questionamentos centrais da atualidade está presente na obra, *Psicologia e Pedagogia*, de Piaget (1982), e refere-se à preocupação dos docentes e dos pais com o rendimento escolar, apreciados pelas provas finais. Entretanto, na concepção de Piaget, esta preocupação propaga um círculo vicioso, no qual o valor do aluno é concebido pelo número de *atividades* de cópia e memorização que são capazes de fazer, ou seja, o trabalho mecânico produzido no decorrer do ano letivo.

A aprendizagem, neste contexto, se estrutura em um processo empirista, tecnicista, que vê o aluno como se ele fosse um ser passivo.

Piaget (1982, p. 20) compreende que problemas centrais devem permear a ação pedagógica docente como:

1 – Qual o objetivo desse ensino? Acumular conhecimentos úteis? (Mas em que sentido são úteis? Aprender a aprender? Aprender a inovar, a produzir o novo em qualquer campo tanto quanto no saber? Aprender a controlar, a verificar ou simplesmente a repetir? Etc.

2 – Escolhido esses objetivos (por quem ou com consentimento de quem?), resta ainda determinar quais são os ramos (ou o detalhe dos ramos) necessários, indiferentes ou contra-indicados para atingi-los: os da cultura, os do raciocínio e sobretudo (o que não consta de um grande número de programas) os ramos da experimentação, formadores de um espírito de descoberta e de controle ativo?

3 – Escolhido os ramos, resta, afinal, conhecer suficientemente as leis do desenvolvimento mental para encontrar os métodos mais adequados ao tipo de formação educativa desejada (PIAGET, 1982, p. 20).

Com base nessas vertentes, o educador poderá conceber um método que favoreça a educação para a liberdade intelectual e moral. Entretanto, Piaget (1982, p. 154) percebe que:

A vida escolar prepara muito pouco para esta liberdade intelectual, porque ela é com demasia frequência dominada por uma espécie de autocracia ou de monarquia absoluta, que às vezes quase se toma por uma monarquia de direito divino. O professor de escola que não luta contra essa tendência espontânea (tendência que emana tanto dos alunos como de seu próprio comportamento) corre o risco de ser o símbolo do saber e de verdade pronta, da autoridade intelectual e da tradição dos 'Antigos'.

O autor alerta que o desafio docente está na sala de aula, exigindo-se de si um rigor científico, uma leitura de mundo constante imbricada pela criticidade e o desejo latente de desenvolver a educação para a solidariedade e a liberdade. Educar para a liberdade é propiciar a construção do pensamento autônomo:

É preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar sob o regime autoritário. Pensar é procurar por si mesmo, é criticar livremente e é demonstrar de maneira autônoma. O pensamento supõe, portanto, o livre jogo das funções intelectuais, e não o trabalho sob a coerção e a repetição verbal (PIAGET, 1998, p. 154).

Piaget postula (1998) que, para alcançar esta educação para a liberdade, o aluno precisa vivenciar uma educação que o torne livre, ou seja, ele precisa ser

desafiado a desenvolver sua inteligência ativa e sua criticidade, desenvolvendo a razão e a moral, uma tomada de consciência.

A partir desta concepção piagetiana, De La Taille (2001) provoca um questionamento pertinente: como construir a *autonomia* do pensamento, ao longo do desenvolvimento humano, permeado por dois movimentos: o viver e o deixar viver?

De La Taille (2001, p. 24) explica que o ponto de partida é promover a capacidade de descentração. O autor explica que este conceito piagetiano aborda o posicionamento da criança frente à construção do *conhecimento*, a princípio “ela está *centrada*, isto é, ainda incapaz de ver o mundo e outros pontos de vistas que não sejam o da sua experiência cotidiana”. O autor explica que o ato de aprender e se desenvolver envolve o descentrar-se “abrir horizontes, construir novas estruturas mentais, mais ricas e complexas. E tais estruturas são construídas a partir de anteriores”. Os progressos da conduta da socialização marcam o início do pensamento lógico, pautado pela capacidade de concentração individual, mas também a capacidade de dialogar com o outro num processo de cooperação lógica com o outro, coordenando o seu pensamento, as suas ideias com o pensamento e as ideias do outro. Este processo de início de reflexão, ou seja, o ato de pensar antes da ação propriamente dita, favorece o progresso da socialização e a vida em comum:

Do ponto de vista das relações interindividuais, a criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los. Isto é visível na linguagem entre as crianças. As discussões tornam-se possíveis, porque comportam compreensão a respeito dos pontos de vista de adversário e procura de justificações ou provas para a afirmação própria. As explicações mútuas entre as crianças se desenvolvem num plano do pensamento e não somente no da ação material. A linguagem ‘egocêntrica’ desaparece quase totalmente e os propósitos espontâneos da criança testemunham, pela própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as idéias e de justificação lógica (PIAGET, 1994, p. 41).

Para De La Taille (2001, p. 34), este é o ponto crucial do entendimento de limites a serem transpostos: transpor limites propicia o crescimento, o desenvolvimento, a descentração. Daí surge o conceito de excelência: “a excelência nada mais é senão procurar ir além de si mesmo, tornar-se melhor do que se é. Digo ser melhor do que se é, não necessariamente ser melhor do que o outro”. Para efetivar este ato, a excelência também precisa ser compreendida como um senso de

direção, de escolhas de caminhos: “no caso da moralidade essa direção aponta para o valor da dignidade” (DE LA TAILLE, 2001 p. 36).

Segundo De La Taille (2001, p. 69), “a moral refere-se às leis que normatizam as condutas humanas, e a ética corresponde aos ideais que dão sentido à vida. A moral visa responder à pergunta: “como devo agir?” E a ética responder à “como viver?”. Ou seja, não é o cumprimento cego a uma regra escolar imposta que nos direciona à construção da *autonomia* moral.

Piaget, em seus estudos sobre a moralidade e a afetividade, explica que o desenvolvimento intelectual e afetivo da razão e da moral são a base da constituição de qualquer indivíduo que viva numa sociedade. “Piaget não aceita a ideia de uma consciência moral inata (seja ela boa ou má), [...] ele vê a psicogênese da moralidade nos mesmos termos da psicogênese da razão ou do pensamento lógico” (FREITAG, 1991, p. 26). E afirma ainda que determinadas condutas e posturas podem levar à construção da *moral heterônoma* ou da *moral autônoma*. Em suma, a *relação pedagógica* não é neutra, ela afeta o outro na construção da *autonomia* do pensamento. Dani (1999, p. 90) clarifica estes dois conceitos:

Heteronomia deriva-se de dois termos gregos: *héteros*, outro; e *nomos*, lei. Na ordem social, fundada sobre ela, a *lei*, o pensamento não é próprio, mas é de outrem, que o tem porque tem poder e prestígio. [...] Sua forma de pensar não se orienta por si mesmo, pois as relações sociais são estabelecidas pela coação e não pela cooperação. No termo *autonomia*, o *héteros* é substituído por *autós* que quer dizer *si mesmo*. O pensamento é autônomo quando a mente, voltando-se pela meditação para dentro de si mesma ou abrindo-se para fora pelo diálogo, entende. [...] Uma ordem social fundada sobre a autonomia supõe um pensar construído a partir de relações onde não haja dominação e sim cooperação.

Piaget (1973, p. 15), na obra, *Biologia e conhecimento: ensaios sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*, postula que: “conhecer não consiste, com efeito, copiar o real, mas agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações”. Para ele, “Em resumo o conhecimento físico não é jamais uma ‘cópia’, mas necessariamente a assimilação a esquemas de ação de complexidade crescente” (PIAGET, 1973, p.380). Assim, Piaget (2002, p. 1) compreende que o desenvolvimento é “uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio

para um estado de equilíbrio superior. [...] também as relações sociais obedecem à mesma lei de estabilização gradual”

Piaget (1993) faz uma analogia entre o desenvolvimento mental e a construção de um edifício. Ele explica que à medida que se vai construindo novas estruturas, a base vai ficando cada vez mais sólida. Ou seja, a cada novo processo cíclico de desequilíbrio/equilíbrio, se for respeitada as fases da evolução, a edificação será satisfatória.

Mas é preciso introduzir uma importante diferença entre os dois aspectos complementares deste processo de equilíbrio. Devem-se opor, desde logo, as estruturas variáveis – definindo as formas ou estados sucessivos de equilíbrio – a um certo funcionamento constante que assegura a passagem de qualquer estado para o nível seguinte. [...] desde os comportamentos elementares do lactente até adolescência. As estruturas variáveis serão, então, as formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual, de uma parte, e afetivo, de outra, com suas duas dimensões individual ou social (interindividual) (PIAGET, 1993, p. 15).

Desta forma, Piaget (1998) acredita que a responsabilidade do adulto e do docente é de ajudar a criança a criar ferramentas que a possibilitem compreender e agir sobre o mundo, de forma problematizadora e estabelece uma comparação entre a Medicina e a Pedagogia:

A pedagogia é como a medicina: uma arte, mas que se apoia – ou deveria se apoiar – sobre conhecimentos científicos precisos. As aptidões de um bom médico (o senso clínico, a rapidez do exame visual, o contato com os doentes) são, sem dúvida, individuais e quase inatas, não se aprendem e são no máximo passíveis de desenvolvimento. Mas de nada serviria a um clínico possuí-las se não tivesse se iniciado, durante anos, na anatomia e na fisiologia, na patologia e na clínica. Da mesma maneira, nasce-se pedagogo: ninguém se torna pedagogo e as mais belas lições de metodologias não fornecem o segredo do contato com as crianças a um futuro professor que não gosta delas. Mas, ainda que fôssemos educadores até a medula dos ossos, é preciso conhecer não apenas as matérias que ensinamos, mas também a própria criança a quem nos dirigimos, ou o adolescente: em suma, o aluno enquanto ser vivo, que reage se transforma e se desenvolve mentalmente segundo leis tão complexas como as de seu organismo físico (PIAGET, 1949 apud PARRAT-DAYAN e TRYPHON, 1998, p. 181).

Se a educação apenas reproduzir um *conhecimento* por um sistema de autoritarismo, no qual o ser cognoscente tem que seguir cegamente as *regras* que foram impostas e que não foram construídas, o indivíduo não irá se desenvolver para a solidariedade e a reciprocidade. Este permanecerá na moral heterônoma.

Não é livre o indivíduo que está submetido à coerção da tradição ou da opinião dominante que se submete da antemão a qualquer decreto da autoridade social e permanece incapaz de pensar por si mesmo. Tampouco é livre o indivíduo cuja anarquia interior impede-o de pensar e que, dominado por sua imaginação ou por sua fantasia subjetiva, por seus instintos e por sua afetividade, é jogado de um lado para o outro entre todas as tendências contraditórias de seu eu e de seu inconsciente. É livre, em contrapartida, o indivíduo que sabe julgar, e cujo espírito crítico, o sentido da experiência e a necessidade de coerência lógica colocam-se a serviço de uma razão autônoma, comum a todos os indivíduos e independente de toda autoridade exterior (PIAGET, 1998, p.154).

Vale ressaltar que esta escolha em sala de aula perpassa pela constituição da *relação pedagógica*. E é preciso ter a conscientização de que, dependendo da postura adotada, pode-se criar um ambiente de autoritarismo, reprodutor de uma ordem vigente, ou um ambiente cooperativo, libertador, por construir a *autonomia* do pensamento.

Assim, o indivíduo na perspectiva da educação para a liberdade não será um “eu” solitário, destinado ao seu sucesso ou fracasso individual. Ele estará envolvido em uma rede de relações interpessoais crítica que o levará a vivenciar múltiplas possibilidades de ação em prol de um ideal democrático.

Para Piaget (1998), há dois tipos de solidariedade: a *solidariedade externa*, que ao estar em um grupo vivencia um respeito unilateral por uma imposição de regra externa, e a *solidariedade interna*, que é a construção da *regras* pelos membros do grupo, de acordo com as relações que envolvem o respeito mútuo. Esta solidariedade é uma conquista com, pelo, e para o outro, por intermédio de uma comunicação humanizadora que só é possível por uma educação dialógica. Por isso, Piaget nega a cultura do silenciamento em sala de aula.

Nessa perspectiva, percebe-se a importância de desenvolver, no cotidiano escolar, *atividades* de construção de *conhecimento* em grupo. Nessas *atividades*, cada aluno contribui com o desenvolvimento mental do outro por uma relação de solidariedade, reciprocidade e respeito mútuo. Dessa forma, um aluno coopera com a aprendizagem do outro. Piaget (1998, p. 158), na sua teoria interacionista construtivista, afirma que não há desenvolvimento cognitivo sem o meio social. O autor amplia esta valorização da constituição das *atividades* desenvolvidas em grupo explicando que: “além do benefício intelectual da crítica mútua e da aprendizagem, da discussão e da verificação, adquire-se assim um sentido de liberdade e de responsabilidade conjunta, de autonomia na disciplina livremente estabelecida”.

Somente pelo pilar da *autonomia moral* será possível formar sujeitos autores. Assim, na teoria piagetiana, a construção do *conhecimento* é inseparável da conquista da *autonomia* do pensamento, ou seja, a liberdade de pensamento.

Uma das formas de desenvolver a *autonomia* em sala de aula é estimular as *atividades* em grupos, a realização de jogos e a construção de *regras* pautadas pela relação de cooperação e de respeito mútuo.

Entretanto, Piaget (1982) reconhece que o jogo é negligenciado pela educação tradicional sendo visto como “apenas um descanso ou o desgaste de um excedente de energia” (PIAGET, 1982, p. 158). Esta forma de pensar diminui e não explica a importância do jogo para a construção do *conhecimento*, uma vez que acredita que esta construção está relacionada com a qualidade da interação social com o objeto que se deseja conhecer. O jogo propicia um construir, (re)construir e (des)construir as *regras*. Além de promover um encontro com o outro de forma a articular, planejar e desenvolver estratégias de jogadas que envolvam várias habilidades e competências específicas. “Os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais” (PIAGET, 1977, p.11). Para o mesmo autor:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, afim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1982, p. 160).

Piaget (1977), em suas pesquisas sobre o desenvolvimento moral, observou como as crianças respeitam as *regras*, ou seja, como elas são interiorizadas e construídas pelas crianças, a partir do jogo de bolinhas de gude, investigando e analisando a *prática* e a *consciência da regra*. Com base nas suas observações, afirma que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por esta regra” (PIAGET, 1977, p.11).

Assim, Piaget (1977) desenvolveu um estudo organizado em estágios quanto à *prática das regras* e da *consciência das regras*. O autor apresenta três fases de desenvolvimento humano moral, norteadas pela *prática* e *consciências das regras*: a *anomia*, que nasce junto com o bebê e o acompanha durante os dois primeiros anos de vida; a *heteronomia*, que é “a moral da coação é a moral do dever puro e da

heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias” (PIAGET, 1977, p. 288). Em suma, a criança se submete às *regras* dos adultos pela relação de coação e o respeito unilateral, de forma a não questionar ou construí-las. Já a *autonomia* é a superação desta fase, a fase da heteronomia, por meio da relação de cooperação e, conseqüentemente, de respeito mútuo. Piaget (1977, p. 293) diz que:

a autonomia da consciência toma deste modo o lugar da heteronomia [...]. Certamente esta responsabilidade interior permanece um fenômeno social; sem a cooperação dos indivíduos, a consciência ignoraria o bem moral e os sentimentos de culpabilidade.

Esta é a fase da autoria, do colocar-se no lugar do outro e da solidariedade. Dessa forma, as *regras*, ao longo do desenvolvimento infantil, promoverão, gradativamente, ação, reflexão e discussão por um espírito de colaboração, cooperação e justiça (PIAGET, 1977).

Quanto à *prática das regras*, esta foi dividida em quatro estágios:

a) *Estágio das regras motoras* - A observação direcionou-se à crianças entre zero e dois anos. Esta é a fase sensório-motora, na qual o bebê sofre constantes interações com o meio. A cada processo de assimilação/acomodação, novas estruturas mentais vão se desenvolvendo e, conseqüentemente, os esquemas de ação. Neste estágio, a princípio, a criança encontra-se em anomia, que significa sem *regras*. A prática primitiva sobre a *regra*, que ainda é motora, só aparecerá nos primeiros rituais do bebê; porém não há uma obediência à *regra*. Esta surge do pilar da obediência e das relações com os demais sujeitos. Piaget (1977, p. 31) acrescenta que:

não poderia haver regras propriamente ditas: neste estágio, já existem regularidades e esquemas ritualizados, mas tais rituais, sendo obra do próprio indivíduo, não podem provocar uma submissão a algo superior ao eu, submissão que caracteriza o aparecimento de toda regra.

b) *Estágio egocentrismo* – É o período no qual emerge as primeiras condutas sociais e individuais para a prática das *regras*. Inicialmente surgem de forma imaginária e fantasiosa. As crianças, entre dois e cinco anos, aprendem uma *regra* que vem do adulto e a segue por uma questão de obediência. Corresponde ao estágio pré-operatório (PIAGET, 1977).

A criança passa a perceber a existência de normas, sem compreender sua causa e funcionalidade, aderindo exteriormente a elas. É a criança que não compreende as regras do futebol, mas imita os movimentos que o acompanham (FREITAG, 1991, p. 26).

Em uma relação de jogo com outra criança da mesma idade, elas jogam juntas e sozinhas, ao mesmo tempo, pelo fato do egocentrismo ser característica desse período. Dessa forma, a criança joga com ela mesma. Não há uma preocupação em seguir as *regras* como foram estabelecidas. Um dos pontos que vale ser ressaltado é que, durante o jogo, todas as crianças podem ganhar, há um prazer em vencer. Outra característica deste período é o pouco volume de conversa entre os jogadores. Durante o jogo é comum surgirem os monólogos coletivos ou pseudoconversas, nas quais as crianças falam alto para si mesmas (PIAGET, 1977). Piaget (1977, p. 32) complementa e expõe a seguinte conclusão frente a este estágio da *prática da regra*:

Os inícios do jogo social na criança são caracterizados por longo período de egocentrismo. De um lado a criança é dominada por um conjunto de regras e exemplos que lhe é imposto de fora, mas por outro lado, não podendo ainda se situar num pé de igualdade frente aos mais velhos, utiliza-se para si, e sem mesmo se dar conta do seu isolamento, o que conseguiu aprender da realidade social do ambiente.

c) *Estágio cooperação-nascente* - Este estágio ocorre com crianças entre sete e dez anos, caracterizado pelo início e desenvolvimento do pensamento lógico. Durante os jogos, Piaget (1977) pôde observar uma necessidade de entendimento mútuo sobre as *regras*. A criança percebe que as *regras* precisam ser unificadas e compreendidas para que o jogo possa ser executado. Com isso, surge a necessidade de observar o seu adversário e, como as *regras* foram construídas e como estão sendo aplicadas. Há um novo posicionamento da ação afetiva do jogo, que, antes, no primeiro estágio, era motor; no segundo era egocêntrica e agora, neste novo estágio, o ato afetivo do jogo é social:

uma partida de bolinhas será formada por atos equivalentes àquilo que constitui uma discussão: uma avaliação recíproca das faculdades existentes que chega, graças à observância das regras comuns, a uma conclusão reconhecida por todos (PIAGET, 1977, p. 47).

Neste período, as *regras* precisam ser fixas e comuns a todos os participantes. O objetivo não é apenas ganhar, mas socializar as *regras* do jogo. “Trata-se, agora, não só de disputar com os companheiros, mas ainda e, principalmente, de regulamentar a partida através de um conjunto sistemático de leis que asseguram a mais completa reciprocidade nos meios empregados” (PIAGET, 1977, p. 39). Entretanto, nesta fase, eles ainda não conseguem legislar sobre as *regras*, ou seja, cada um possui um conjunto de *regras* que fazem parte da sua opinião sobre a forma de jogar determinada partida, sendo necessário estabelecer um novo entendimento antes da partida ou a observação de alguém que domine as *regras* estabelecidas anteriormente (PIAGET, 1977);

d) *Estágio de codificação das regras* - As crianças, nesse estágio, com a faixa etária de onze a quatorze anos, aproximadamente, vão apresentar um interesse em legislar, ou seja, em construir as *regras*. Os jogadores, por uma relação de cooperação, organizam previamente todas as situações que envolvam as possíveis jogadas, discutindo dúvidas, chegando às escolhas e decisões e a sua democratização. Exigem um rigor durante a partida, por isso, todas as *regras* deveriam ser conhecidas e aplicadas adequadamente. Piaget (1977, p. 37) enfatiza que os indivíduos “conhecem a fundo o código e até gostam das discussões jurídicas, profundas ou relativas a simples procedimentos, que podem surgir por ocasião das dúvidas”. As *regras* serão construídas a partir de uma relação de cooperação, na qual há uma intenção de ser justo atrelado ao princípio da justiça. O respeito mútuo e o raciocínio lógico e reflexivo proporcionarão a construção de *regras* democráticas. Piaget (1977, p. 43), ao pensar na complexidade das *regras* construída pelos participantes, faz uma crítica às *relações pedagógicas* tradicionais enfatizando que:

Essas regras, com suas sobreposições e suas exceções, são, sem dúvida, tão complexas quanto as regras da ortografia corrente. A esse respeito, sentimos um certo vexame ao comprovar a dificuldade com que a pedagogia clássica luta para fazer penetrar a ortografia e cabeças que assimilam com tanta facilidade o conteúdo mnemônico inerente o jogo da bolinhas: é que a memória depende da atividade e uma verdadeira atividade supõe o interesse.

Já aos estágios que envolvem a *consciência das regras*, Piaget (1977) investiga a construção da consciência da criança sobre as *regras* do jogo e os

sentimentos que afloram durante este processo, além de observar como a ela interpreta essas *regras*. Com base nas suas observações, ele percebeu que a *consciência da regra* do jogo está relacionada a obediência, portanto, uma moral. Esta consciência foi dividida nos seguintes estágios contínuos, que demonstram como a *consciência da regra* na vida moral da criança se desenvolve: *regras motoras, prática do jogo e consciência da regra*.

Durante a fase das *regras motoras*, o bebê não percebe uma *regra* do adulto por um sistema de coerção ou respeito unilateral. “Sabe que há coisas permitidas e coisas proibidas” (PIAGET, 1977, p. 46). FREITAG (1991, p. 26) embasada nos estudos piagetianos amplia esta afirmação clarificando que “A criança desconhece de todo a existência de normas sociais, de princípios do bem e do mal, da mentira e da verdade, do justo e do injusto”.

A criança está envolta pelo egocentrismo primitivo, fase na qual os seus rituais e brincadeiras são desenvolvidos para a conquista de um prazer provocado pelo movimento, pela interação com objeto que está ao seu alcance e que foi disponibilizado por um adulto.

Mas para saber a que consciência da regra corresponde esses esquemas individuais, convém lembrar que, desde a mais tenra idade, tudo exerce pressão sobre a criança para lhe impor a noção de regularidade. [...] Por outro lado, em união completa (e indissolúvel para a criança) com as regularidades exteriores, os pais impõem ao bebê um certo número de obrigações morais, fonte de outras regularidades: refeição, sono, asseio, etc. Portanto, a criança está mergulhada desde os primeiros meses numa atmosfera de regras, e torna-se, desde então, extremamente difícil discernir o que vem dela própria nos rituais que respeita, e o que resulta da pressão das coisas ou da imposição do círculo social (PIAGET, 1977, p. 45).

A criança imersa neste mundo das *regras* imita ou repete uma *regra*, mas sem que haja uma consciência da obrigatoriedade, que é uma construção de operação social.

O estágio da *prática do jogo* será marcado pela imitação das *regras* externas e pela linguagem. A criança não consegue mudar uma regra, ela vê e sente a *regra* como algo imutável. A criança vê que a *regra* foi inventada por um adulto que ela admira ou teme, então ela segue a *regra*. Esta autoridade exerce um poder unilateral sobre a criança. Há um respeito místico pela *regra* construída pelo adulto que, normalmente, são os pais. A ordem é inquestionável e é obrigatório o seu cumprimento. Nasce o sentimento de dever atrelado ao respeito pelas *regras*. Este

tipo de sentimento desenvolve a moral heterônoma através do respeito unilateral. “A primeira moral da criança é a da obediência, e o primeiro critério do bem é durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais” (PIAGET, 1977, p. 39) e complementa: “a cooperação entre iguais não só vai mudar pouco a pouco a atitude prática da criança, mas, ainda, fato essencial, vai fazer desaparecer essa mística da autoridade” (PIAGET, 1977, p. 54).

Nesta mesma direção os estudos de Freitag (1991, p. 26) explica que, na heteronomia, a criança:

Aceita a validade das regras como se fossem leis externas, impostas pela natureza ou por um ser sobrenatural (Deus, pai, alguma autoridade). O certo e o errado, o justo e o injusto parecem inscritos nas normas e regras vigentes. Agir certo e ser justo significa respeitar à risca as normas vigentes, as proibições e ordens dadas pelos adultos

Percebe-se que se a *regra* for imposta por um adulto, por um respeito unilateral, ela será imutável. No entanto, se a *regra* for criada para um jogo entre crianças da mesma faixa etária, haverá uma relação de cooperação, pois nasce da relação entre iguais, não haverá um comprometimento em obedecer às *regras*. Cada um brinca sem respeitar as *regras* estipuladas anteriormente. Eles brincam em busca de uma alegria.

Assim, nasce a moral atrelada à consciência de uma *regra*. Piaget (1977, p. 53) afirma que: “é preciso distinguir, em todos os domínios, dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação, a primeira implicando um elemento de respeito unilateral, de autoridade, de prestígio, a segunda uma simples troca entre indivíduos iguais.”

Tal fato pode ser observado pela relação de coação presente mesmo em um jogo que envolva crianças entre idades diferentes. Mesmo a outra criança não sendo um adulto, a criança menor revelará um respeito unilateral por ela e, conseqüentemente, uma relação de coação, pois a criança imitará os mais velhos na *prática da regra*. Isto porque a criança, em suas relações com o adulto, está sempre em uma relação de coação, então ela transfere esta relação para as crianças maiores.

Piaget esclarece (1998 apud DE LA TAILLE, 2001, p. 93) que:

Na ausência de qualquer relação de respeito unilateral, a criança, mesmo de 3 ou 4 anos, em presença somente de seus semelhantes, chegará a constituir uma moral e, esta será adaptada a essa nossa sociedade adulta? [...] A verdade aparece estar entre os dois e consiste em não negligenciar nem o respeito mútuo nem o respeito unilateral, os dois fontes essenciais da vida moral infantil.

No estágio da *consciência da regra*, a criança vivenciará, a partir dos dez anos, uma nova etapa de *consciência da regra*: o respeito mútuo. “A heteronomia sucede a autonomia” (PIAGET, 1977, p. 56), isto porque a *regra* do jogo deixa de ser percebida como algo imposto por alguém que causa uma relação de coação. A criança começa a criar as *regras* e vai se tornando livre mediante ao poder coercitivo das *regras* de um adulto. As *regras* poderão e deverão ser modificadas e construídas de forma minuciosa pelo grupo coletivamente, visando torná-las a mais democrática e política possível (PIAGET, 1977).

Esta evolução da *consciência da regra* pode ser entendida como um processo do pensamento lógico. A mudança da *regra* do jogo é uma decisão do grupo. Há liberdade para agir, uma vez que elas podem e devem ser modificadas. A percepção da *regra* como sagrada e como uma verdade absoluta, inquebrável, presente no estágio anterior, é substituída pela necessidade de criar *regras* por sentimentos morais de cooperação, como: a solidariedade, a reciprocidade, a justiça etc. Este momento é o auge da descentração. O sujeito sai de si para colocar-se no lugar do outro e organiza as *regras* do jogo como se construísse leis, tem que haver uma imparcialidade na construção das mesmas. Em suma, a criança passa a ser a legisladora das *regras* (PIAGET, 1977).

Nessa perspectiva Freitag (1991, p.27) afirma que:

Somente quando a criança/adolescente se liberta dessa heteronomia, reconhecendo na regra social existente o resultado de uma decisão grupal ou de contrato), cuja validade pode ser questionada e restabelecida sob novos patamares, desde que baseada na aprovação do grupo, a criança teria atingindo um estágio da consciência que Piaget denomina de ‘autonomia moral’. Trata-se do estágio que, combinado ao pensamento hipotético-dedutivo, permite o desprendimento da consciência moral dos valores sociais vigentes, permitindo a reinvenção do mundo (social e material) desde que respeitadas certas regras formais.

Nesse processo de desenvolvimento humano, sai de cena a heteronomia e é construída a *autonomia* baseada no respeito mútuo, entrelaçada à relação de cooperação. Piaget (1977, p. 61) clarifica que:

Esse último ponto nos conduz a um segundo indício de união da autonomia com o verdadeiro respeito à lei. Modificando as regras, isto é, tornando-se legisladora e soberana nessa democracia que sucede, por volta dos dez, onze anos, à gerontocracia anterior, a criança toma consciência da razão de ser das leis. A regra torna-se para ela, condição necessária do entendimento.

A construção das *regras* é um ponto crucial no que se refere à afetividade, pois possibilitará a evolução de um estágio heterônomo para um autônomo:

Para a afetividade, o mesmo sistema de coordenações sociais e individuais, produz uma moral de cooperação e de autonomia pessoal, em oposição à moral intuitiva de heteronomia característica das crianças. Ora, este novo sistema de valores representa no campo afetivo, o equivalente da lógica para a inteligência. Os instrumentos mentais que vão permitir esta dupla coordenação, lógica e moral, são constituídos pela operação, no tocante à inteligência, e pela vontade, no plano afetivo (PIAGET, 2006, p. 42-43).

Com isso, o aspecto afetivo da cooperação, entrelaçado ao respeito mútuo, provocará o surgimento dos sentimentos morais, como: honestidade, justiça, igualdade, solidariedade e companheirismo. Esses sentimentos serão responsáveis por uma mudança na postura diante do outro. Há um laço afetivo significativo construído nessa relação: o sentimento de justiça e o respeito mútuo. Por exemplo, um aluno durante uma partida de jogo de bolas de gude, não se sentirá bem se trapacear, esta ação será abolida não porque é proibido enganar, mas porque nasceu um sentimento moral provocado pelo respeito mútuo. Para se conquistar a *autonomia*, Piaget (2006, p. 55) afirma que “é essencialmente a prática da cooperação entre as crianças e do respeito mútuo que desenvolve os sentimentos de justiça”.

No que tange à educação, o pensamento autônomo está atrelado às mediações desenvolvidas entre o sujeito, o objeto e o professor. Se as *atividades* oferecerem uma interação direta com aquilo que se deseja conhecer, a *autonomia* será uma conquista possível. Entretanto, se esta *relação pedagógica* for construída pela assimilação passiva do indivíduo, a *autonomia* do pensamento estará comprometida, produzindo a heteronomia.

Outro ponto interessante a ser problematizado é o momento em que o egocentrismo se finda e a criança “se liberta do seu ponto de vista imediato para ‘agrupar’ as relações; o espírito atinge um estado de coerência e de não-contradição, paralelo à cooperação no plano social” (PIAGET, 2006, p. 52). Este

movimento permitirá o florescer da reciprocidade, momento no qual pontos de vistas são coordenados por um processo de cooperação, de reconhecimento do pensar do outro e do refletir sobre este pensar. Ou seja, é o momento em que a criança, por uma ação do pensamento, sai de si por uma organização lógica para encontrar o pensamento do outro, volta para dentro de si, internaliza este pensamento e se posiciona, isto é a reflexão. Este movimento só poderá ser construído se houver um respeito mútuo ancorado nas relações de cooperação.

Assim, a educação para a liberdade, segundo Piaget (1982, p. 153) só se constitui por uma relação de cooperação e de *autonomia*. Em suas palavras:

A cooperação é o conjunto das interações entre indivíduos iguais (por oposição às interações entre superiores e inferiores) e diferenciados (em contraposição ao conformismo compulsório). [...] A cooperação supõe, então a autonomia dos indivíduos.

Nesse sentido, os estudos de Parrat-Dayan e Tryphon (1998, p. 8) afirmam que “Se o objetivo da educação é formar seres autônomos, então o ensino baseado na transmissão oral e na autoridade deve ser abolido.” A *autonomia* é uma conquista que só poderá ser alcançada com uma *relação pedagógica* desafiadora.

Fernández (1994, p. 74) completa a ideia de *autonomia* de Piaget externando que o ensinante precisa aprender a desenvolver em si o ser pensante que promove pela mediação e interação a liberdade de pensamento e, conseqüentemente, exclui o enclausuramento da inteligência. É neste ponto conceitual da educação para a liberdade do pensamento que se encontram as ideias de Piaget e Fernández, entrelaçando o conceito de *autonomia moral* e de *sujeito autor*. O conceito *sujeito autor* de Fernández (2001a) está atrelado ao sujeito do pensamento na teoria piagetiana. Ambos visam à construção da *autonomia*, ou seja, à construção do pensamento, da autoria do pensamento. “A autoria de pensamento é a condição da autoria da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria de pensar. À medida que alguém se torna autor, poderá conseguir o mínimo de autonomia” (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 91).

O conceito *sujeito autor* nasce apoiado nas ideias e nos estudos psicopedagógicos de Alicia Fernández. A autora explica que esta nova área da ciência surgiu atrelada à necessidade de postular um novo conceito de sujeito, um sujeito próprio da Psicopedagogia. Fernández (2001a) historiciza que o século XX foi marcado pela abordagem interacionista de Piaget (1972), que constituiu o sujeito

epistêmico e a abordagem psicanalítica iniciada por Freud (1979, 1980), que concebeu o termo sujeito desejante. Fundamentada e alicerçada a estas duas teorias, piagetiana e freudiana, constitui-se o sujeito da Psicopedagogia nomeado *sujeito autor*, também conhecido por sujeito ensinante-aprendente. A construção do termo *sujeito autor* refere-se ao posicionamento ativo e reflexivo que o indivíduo adota diante do *conhecimento*. Assim, Fernández (1994, p.73) explicita que:

Aprendente somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro como ensinante. Ensinante somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro como aprendiz. São figuras que podem coincidir com os lugares de professor e aluno, mas que na aprendizagem sadia alternam-se, superpõem-se ou movem-se.

Um sujeito constitui-se como autor (processo que é um contínuo, nunca acabado e iniciado inclusive antes do nascimento) a partir da mobilidade entre seus posicionamentos ensinantes e aprendentes (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 60).

Logo, o *sujeito ensinante-aprendente* ou *sujeito autor* é aquele que se coloca diante do *conhecimento* por meio de uma postura mútua e contínua de ensinagem e aprendizagem, ou seja, ao mesmo tempo em que ele ensina, aprende e vice-versa.

O sujeito só poderá ser considerado autor quando a sua aprendizagem afetar o outro, ou seja, quando, por exemplo, o adulto for afetado pelo sujeito ensinante da criança, produzindo uma mudança entre os envolvidos no processo. “A criança reconhece sua própria autoria de pensamento (sua potência pensante) a partir da experiência de diferenciação como o outro, o que lhe provê a vivência de que pode guardar ou até esconder seu pensamento” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 58). Assim, a autoria do pensamento supõe uma diferenciação do eu e do outro apresentando uma agressividade saudável frente àquilo que se deseja conhecer, porém há uma necessidade latente de, “conectar-se com o que já conhece e autorizar-se a ‘mostrar’, a fazer visível aquilo que conhece. Além disso, o pensar é sempre um apelo ao outro, uma confrontação com o pensamento do outro” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 59).

Fernández (2001a, p. 90) define autoria como “o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção”. E se faz necessário reconhecer a capacidade pensante do docente e do aluno, mesmo quando permanecem em silêncio. É este posicionamento de autoria do pensamento adotada frente ao *conhecimento* que vai possibilitar a construção do *sujeito autor*. Fernández (2001a, p. 166) clarifica que “O

verdadeiro poder de *autonomia* é dado pelo pensamento” e complementa afirmando que:

A autonomia de pensamento, possível e necessária para que um ser humano tome contato com a condição humana mais apreciada, que é a liberdade, constitui objeto desta psicopedagogia clínica. [...] O objeto da psicopedagogia não é, então, no meu ponto de vista, o conteúdo ensinado ou o conteúdo aprendido ou não-aprendido; são os posicionamentos ensinantes e aprendentes, e a intersecção problemática (nunca harmônica), mas necessária, entre o conhecer e o saber (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 146-155).

Dessa forma, Fernández (2001a, p. 59) externa que “necessitamos relatar a nós mesmos” aquilo que aprendemos. A partir deste posicionamento científico, essa autora explica que o ato de escrever é uma atitude que nos ajuda a pensar. A escrita não é o mesmo que o registro. O registro se assemelha à cópia, à ação passiva sobre o objeto que se deseja conhecer. O ato de escrever perpassa pela autoria, por autorizar-se a mostrar. Ao escrever o sujeito se torna visível, assim como o seu pensamento, promovendo um encontro dialógico entre ensinante e aprendente. O ato de escrever exige autoria de pensamento. O ato de escrever possibilita a constituição do *sujeito autor* (FERNÁNDEZ, 2001a).

O conceito *sujeito autor* compreende os dois personagens centrais do processo ensino-aprendizagem na escola: o professor e o aluno. Ambos devem assumir uma postura de autoria do pensamento, e não uma postura de reprodução do *conhecimento* ou pensamento acrítico. Nessa perspectiva é importante compreender que, a relação entre o ensino e a aprendizagem envolve uma *função positiva da ignorância*, expressão clarificada por Paín (1992) ao afirmar que ela representa uma angústia que desperta o desejo de conhecer o desconhecimento, estimulando o poder de criação do ser cognoscente. “O desejar é o terreno onde se nutre a aprendizagem” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 52).

O termo desejo aparece na obra de Fernández (2001a) em razão de o aporte teórico da Psicopedagogia se apoiar na constituição do sujeito desejante da Psicanálise. Fernández (2001a, p. 21) explica a relevância do desejo para a imbricação do processo de ensinagem e aprendizagem:

A ‘fábrica’ dos pensamentos não se situa nem dentro nem fora da pessoa; localiza-se ‘entre’. A atividade do pensar é fascinante e nasce na intersubjetividade, promovida pelo desejo de fazer próprio o que é alheio,

mas também é nutrida pela necessidade de nos entender e de que nos entendam.

O pensar alimenta-se do desejo de nos diferenciarmos o máximo possível do outro, mas, por sua vez, de que esse outro nos aceite como seu semelhante.

Entre o verbo ensinar e o verbo aprender situam-se diversas operações, muitas delas opostas entre si: Transmissão – Herança – Reprodução – Transformação – Construção – Mudança – Repetição – Novidade – Permanência – Mutação.

No que tange ao conceito Psicopedagógico “entre”, Fernández (2001a, p.56) explica que o sujeito aprendente está situado:

Entre a responsabilidade que o conhecer exige e a energia desejante que surge do desconhecer insistente.

Entre a certeza e a dúvida.

Entre o brincar e o trabalhar.

Entre o sujeito desejante e o cognoscente.

Entre ser sujeito do desejo do outro e ser autor de sua própria história.

Entre a alegria e a tristeza.

Entre os limites e a transgressão.

O ‘entre’ que se constrói entre o sujeito aprendente do aprendente e o sujeito ensinante do ensinante é um espaço de produção de diferenças.

E é nesse espaço “entre” em que se situa ação docente. “O professor não é transmissor de informações, mas um favorecedor da construção de conhecimentos nos espaços “entre”, o qual se cria entre ele e seu aluno” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 99). Para tal ação, o professor precisa estar apaixonado pelo que está ensinando, assim “poderá pensar enquanto ensina. Pensar no que ensina, em si mesmo como ensinante e nos alunos como aprendentes” (FERNÁNDEZ, 2001a, p.100).

Vale ressaltar que o termo ensinante não é sinônimo de professor e nem o termo aprendente se refere ao aluno. Compete aos educadores redescobrir o prazer em aprender-ensinar, muitas vezes perdido e esquecido no contexto escolar.

Fernández (2001a) explica que esta mudança de posicionamento subjetivo exige do docente a escolha e, conseqüentemente, a tomada de dois caminhos complementares: primeiro é preciso reconhecer-se como aprendente, ou seja, recuperar frente a si mesmo o prazer de aprender, e depois, modificar a modalidade de ensino e diante dos seus alunos, adotando uma postura ensinante-aprendente capaz de reconhecer a capacidade de aprendizagem e a capacidade de construção de pensamento dos alunos ensinante-aprendente. “O sujeito aprendente articula o sujeito desejante com o sujeito cognoscente, fazendo-se corpo em um organismo

individual e fazendo-se corpo-instituinte em um organismo-sistema social instituído” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 59).

Com base nessa visão, percebe-se a intrínseca relação entre professor e aluno por intermédio de um terceiro objeto: o *conhecimento*. Esta relação é permeada pelos vínculos. O vínculo ocupa o espaço das relações interpessoais entre o ensinante e aprendente; a família e a escola; a escola e a sociedade.

Fernández (1994, p. 72-73) clarifica o conceito e os tipos de vínculos observados em seus estudos a partir das situações de aprendizagens e suas significações inconscientes do ato de aprender possuem uma fonte somática atrelada às *atividades* orgânicas como o olhar e o alimentar-se. Além disso, afirma que os vínculos estão presentes nas relações humanas como pai-filho; professor-aluno; aluno-aluno, entre outros.

A autora compreende o conceito olhar como um ato de busca, e não de passividade ou de reprodução. Fernández (1994, p. 72-73) explica:

Utilizo um modelo de análise das situações de aprendizagem que delimita os diferentes vínculos ensinante-aprendente, partindo de imaginar o aprendente como alguém que ‘olha-conhece’. Assim, encontro uma linha em que num extremo estão o *exibir* e o *esconder*; no centro situam-se o *mostrar* e o *guardar*; e, no outro extremo, marcando a patologia, junto ao *exibir* do ensinante, encontro o *evitar* o *olhar* do aprendente, e junto ao *esconder* do ensinante o *espionar* do aprendente. Só frente ao *mostrar-guardar* do ensinante instala-se um espaço que permite aprender-olhar.

Diante desse entendimento, os vínculos podem ser classificados em:

- *perverso*: no qual o ensinante exhibe-se expulsando e vomitando o *conhecimento* e o aprendente apresenta uma inibição ao pensamento, evitando-o e optando pela reprodução da informação exposta pelo professor;
- *neurótico*: no qual o ensinante oculta o *conhecimento* e o aprendente espia, o que pode gerar um problema de aprendizagem;
- *psicótico*: nesse nível, o ensinante desmente o *conhecimento* do aprendente e este, conseqüentemente, pode delirar, criando uma nova realidade ou anular a sua capacidade de pensar; e
- *sadio*: em que o ensinante demonstra prazer pelo ato de ensinar e, no contexto escolar, mostra-guarda, reconhece que não conhece tudo e está disponível a aprender junto com o aprendente e este, além de se apropriar do *conhecimento*, percebe que também pode ensinar (FERNÁNDEZ, 1994).

Para melhor compreensão dessa classificação se faz necessária a apresentação da etimologia da palavra vínculo, que vem do latim *vinculu* e significa laço moral e afetivo, e é inerente à natureza humana. O vínculo no ambiente escolar torna-se imprescindível porque ele dá sentido e significado para o *conhecimento*. Os vínculos podem ser positivos ou negativos. O que vai determinar é a forma como os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem se colocam diante do *conhecimento*: de forma ativa ou passiva?

A adaptação ativa do indivíduo propiciará a formação de uma consciência crítica e criativa, na qual o ser cognoscente será capaz de reconhecer a importância das suas escolhas e das suas ações possíveis para transformar a realidade. O ponto crucial é a construção do *conhecimento* por um processo de autoria do pensamento que utilize a reflexão como uma ferramenta de interferência e transformação no meio que está inserido, praticando a sua *autonomia* no cotidiano. Fernández (2001a, p. 61) exemplifica esta situação: “O aluno constrói (transforma) os conhecimentos que incorpora (de que se apropria), mas, por sua vez, transforma a situação educativa e o professor e/ou seus companheiros para poder apropriar-se de seu ‘*sujeito autor*’”. Porém quando os vínculos são estruturados sob o aporte da passividade e da negação da construção do *conhecimento*, a enfermidade surgirá como consequência. A submissão e a aceitação da realidade construída pelos outros o levará a uma não-aprendizagem, ou seja, a uma não-autoria do pensamento.

Os aspectos negativos do vínculo, muitas vezes, estão enraizados na constituição do medo, na manipulação e nos castigos. O fortalecimento das atitudes permeadas pela apoderamento do medo como um instrumento docente impede a comunicação e a aprendizagem.

Se o ensinante, em lugar de mostrar o conhecimento obscurece-o, através do não-dito, o esconde, retirando-o da vista do aprendente, ou o cobre, substituindo-o por outro objeto, o aprendente precisará significar seu olhar como um espiar, enclausurando assim seu aprender (problema de aprendizagem-sintoma). Só se o ensinante ‘mostra e guarda’ o aprendente poderá conectar-se com o desejo de conhecer, elegendo e selecionando de acordo com sua história aqueles conhecimentos que poderiam articular-se com seu saber (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 61).

Para esta mesma autora (1994) os professores, durante a sua formação escolar, vivenciaram momentos de inibições cognitivas, o que gerou um silêncio por anos de aprendizagem. Entretanto, quando estes se tornam professores,

reproduzem a instituição escolar da qual fizeram parte, ou seja, transformam-se em exibicionistas do *conhecimento*. A autora explica esta afirmação com base nas suas pesquisas, relatando que o professor, muitas vezes, posiciona-se como *luz* do *conhecimento* e que o ato de ensinar pode ser visto como um *vomit*ar informações-conhecimentos. “Esta pessoa não é o conhecimento, mas coloca-se como se o fosse” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 161). O professor nega o seu direito de ser questionador e produtor do *conhecimento* para apenas se tornar um transmissor de informações, ou seja, ele nega a sua própria autoria. Esta atitude docente de incorporar-transmitir conhecimentos impõe que “Do conhecimento só poderás aproximar-te se consentires em que só o repetirás. Deverás ‘engoli-lo’ e ‘vomitá-lo’. Proibido transformá-lo. Proibido criar. Proibido ser autônomo. Proibido pensar. Proibido aprender” (FERNÁNDEZ, 1994, p.82). É a legitimação da heteronomia.

É preciso se indignar e ter agressividade para modificar este cenário doloroso, tecendo viés entre a teoria, a prática e o discurso Fernández (2001a, p. 99-100) expõe que o professor precisa compreender que o aluno:

Quando aprende necessita ‘dispersar-se’, ‘desatender’ o conteúdo, a informação ensinada, para atender às significações de sua própria dramática que os conteúdos ensinados provocarão. Porque esta é a função dos conteúdos (informações) ensinados: convocar outros, tentar ao saber, despertar conhecimentos adormecidos, apelar ao pré-consciente de seus alunos. Então, quando um aluno diz algo que pareça ‘descolado’, o professor deverá partir do fato de que alguma relação terá aquilo que o aluno está dizendo com o que está sendo discutido. Aqui, a arte do professor é encontrar esse vínculo e propiciar um espaço para que o aluno também o encontre.

No que se refere à relação teoria e prática no saber e no fazer no docente, Fernández (1991) atribui à teoria a possibilidade de autoria. Compreende que a teoria cumpre um papel vital na formação acadêmica e na formação continuada do docente. A autora compara a teoria com a rede que protege o equilibrista. Ela afirma que a teoria cumpre a mesma função que a rede ocupa para um equilibrista. A rede é a possibilidade de ousadia para o equilibrista, sem que este coloque a sua vida em risco. É o suporte que lhe dá impulso para novos voos e diferentes possibilidades de voar. A criatividade e a capacidade de invenção humana precisa de uma sustentação que edifique e equilibre nossas práticas, nossas experiências, nossos fazeres.

A teoria é essa rede que nos sustenta e que nos permite transitar por esse fio tão arriscado que é o caminho do nosso acionar concreto diário. Se dela carecemos, não haverá possibilidade de trabalhar com autoria, de inventar novos recursos e descobrir qual meio utilizar em cada ocasião (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 56).

Esta rede, a teoria, provoca também a mudança de trajeto e de trajetória, uma vez que privilegia a autoria, o pulsar de novas ideias, posturas e ações pedagógicas, Segundo Fernández (1994), é preciso desorganizar antigas verdades e concepções e misturá-las de tal forma que se entrelacem e gerem um jeito diferente de se fazer autor do *conhecimento*: um jeito diferente de olhar, de ver, sentir, de falar, de pensar o eu, o outro e o mundo. No entanto, este movimento cíclico exige uma maturação cognitiva e psicológica no nível da consciência de si, da autoimagem para promover a autoria no saber e no fazer docente. Ou seja, o sujeito precisa se reconhecer autor em sua história de vida com o aporte da dimensão bio-fisiológica, afetiva, cultural e social. Reconhecer o espaço que ocupa na sociedade, implementando sua cidadania e sua identidade no mundo em que atua. Araújo (2000) complementa esta ideia ao explicar que:

É evidente que esse sujeito não está isolado no mundo e que nesse processo se constitui – e é constituído – por meio das relações com o mundo objetivo e subjetivo que vive. Essa consciência, que pode ser definida como o domínio do sujeito sobre sua própria atividade física e mental, supõe, de acordo com Puig (1998a), que se acrescente ao simples *saber algo*, ou *saber fazer algo*, um *saber que se sabe*.

Ancorado ao conceito de sujeito ensinante/aprendente ou *sujeito autor*, está o conceito de modalidade de aprendizagem-modalidade de ensino. Fernández (2001a, p. 21) afirma que a modalidade de aprendizagem “é como um idioma que cada um utiliza para entender os outros e fazer-se entender por eles”. E complementa, “Cada pessoa tem uma modalidade singular de aprendizagem que, tal como um idioma, pode distinguir-se entre outros, mas não obriga todas as pessoas que o falam a dizerem, nem a pensarem, as mesmas coisas” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 80). Dessa forma:

Cada um de nós se relaciona com o outro como ensinante, consigo mesmo como aprendente e com o conhecimento como um terceiro de um modo singular. Analisando com cuidado o modo como uma pessoa relaciona-se com o conhecimento, encontraremos algo que se repete e algo que muda ao longo de toda a sua vida nas diferentes áreas. Chamo *modalidade de aprendizagem* e esse *molde* ou esquema de operar vai sendo utilizado nas diferentes situações de aprendizagem. É um molde, mas um molde

relacional. [...] Relacionar-se com quê? Com o objeto a conhecer, consigo mesmo como autor e com o outro como ensinante (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 78).

A constituição da criança como um *sujeito autor* depende das relações sociais a qual a criança está inserida. Tanto no seio familiar quanto na escola, a criança precisa ter sido desenvolvida para o ato constante da busca pelo *conhecimento*, tem que lhe ser dado o direito de conhecer. As instituições responsáveis pelo desenvolvimento infantil devem outorgar um espaço saudável, onde o ato de conhecer seja um desafio prazeroso e possibilitador de novas descobertas. Em suma, a dinâmica da modalidade de aprendizagem “tem uma história que é construída a partir do sujeito e do(s) grupo(s) familiar(es) e escolar(es) de acordo com as experiências de aprendizagem e a como forma significadas por ele, seus pais e seus professores” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 94).

Ao longo deste recurso de autoria, o sujeito vai construindo um molde móvel que vai se transformando cada vez em que o sujeito o utiliza. É uma ação de permanente reconstrução e que vai incluindo as novas aprendizagens, que também se transformam. E assim consecutivamente.

O que deve ser compreendido e analisado por aquele que educa é que “Quem ensina mostra um ‘signo’ do que conhece. Quem aprende ‘agarra’ esse signo para construir os próprios. O que o ensinante entrega não é o mesmo que o aprendente toma” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 78) Assim, cada pessoa possui a sua modalidade única de aprendizagem. Ela é singular.

Quando digo que a modalidade de aprendizagem supõe um molde relacional que cada sujeito utiliza para aprender, estou referindo-me a uma organização do conjunto de aspectos (conscientes, inconscientes e pré-conscientes) da ordem da significação, da lógica, da simbólica, da corporeidade e da estética. Tal organização ocorre espontaneamente e, de algum modo significa uma tentativa de liberação de energia, assim como alguém que, depois de realizar um trabalho artesanal, deixa mais à mão as ferramentas que costuma utilizar, mais disponíveis para o próximo trabalho. E pode acontecer que, depois de várias obras realizadas, as ‘mãos quase já vão sozinhas’ buscar uma ferramenta depois da outra, como se estivessem unidas sem estar (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 79).

Assim, uma modalidade de aprendizagem é saudável quando passa a descobrir distinções entre a obra e as ferramentas a serem utilizadas, provocando o movimento de mudar, ou seja, de escolher entre ferramentas, não apenas entre as ferramentas que estão à mão, mas entre as que estão “guardadas”, que não utiliza

com frequência e que não estão disponíveis. A autoria se constitui quando ousamos buscar, encontrar e utilizar aquilo que já vivenciamos, mas que há muito tempo não empregamos. “A essas diferentes estruturas organizativas das ferramentas e das significações (que também funciona como ferramentas) chamo *modalidade de aprendizagem*” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 80).

Esse é um processo de alternância na modalidade de aprendizagem entre assimilação-acomodação, entre objeto e sujeito, que possibilitam a aprendizagem saudável. Nessa organização da modalidade de aprendizagem, participam:

- a) o modo como os ensinantes (principalmente os dos primeiros grupos de pertencimento familiar e escolar) tenham conseguido reconhecer e querer a criança como aprendente (ou seja, com capacidade de pensar) e como ensinante;
- b) a oferta de um espaço saudável onde o *perguntar* seja valorizado e o *eleger* seja possível, ou a existência de um espaço perturbado onde, por excesso ou carência nenhuma dessas duas atividades seja possível;
- c) as ‘experiências de vivência de satisfação’ em relação ao aprender e/ou às experiências traumáticas em relação a si mesma;
- d) o reconhecimento de si mesmo como autor;
- e) o oferecimento ou o cerceamento de espaços, objetivos e subjetivos onde o brincar/jogar seja possível;
- f) a facilitação ou a restrição de vínculos solidários com outros sujeitos da mesma idade;
- g) o modo de circulação de conhecimento nos grupos de pertencimento: família, escola, contexto comunitário;
- h) um tipo de ‘relação com o saber’, o qual, por sua vez, constitui-se a partir dos itens anteriores.

Fernández (2001a, p. 101) afirma que a modalidade de aprendizagem constitui-se em reciprocidade com a modalidade de ensino:

A partir da modalidade de aprendizagem, em cada pessoa vai construindo-se uma modalidade de ensino, uma maneira de mostrar o que conhece e um modo de considerar o outro como aprendente. [...] supõe um modo de organização entre uma série de elementos heterogêneos:

- a) certo modelo relacional entre si mesmo como *quem conhece*, o outro como *quem pode conhecer* e o objeto de conhecimento como objeto que se constrói entre ambos;
- b) um reconhecimento de si mesmo como autor;
- c) um tipo de ‘relação com o saber’;
- d) a facilitação ou restrição de vínculos solidários com pares da mesma faixa etária;
- e) experiência de vivência de satisfação ao ser continente, ou ao ter algo para dar ao outro que possa ser bem-recebido.

Assim como a modalidade de aprendizagem, a modalidade de ensino se constitui desde os primeiros momentos de vida do ser humano. Fernández (2001a)

apresenta diferenciações nas modalidades de ensino: mostrar-guardar-esconder-ocultar-exibir-desmentir. Estas diferenciações estão relacionadas com o posicionamento do sujeito entre as três dimensões do ato de construir o *conhecimento*: quem ensina, quem aprende e o objeto de *conhecimento*.

Para Fernández (2001a, p. 102), uma modalidade de ensino saudável “articula simultaneamente o mostrar e o guardar o que se conhece, sem a necessidade de exhibir(se) ou esconder(se) por insegurança, temor, culpa ou vergonha”. Dessa forma, a criança, desde o seu nascimento, possui algo a ensinar ao adulto. Esta concepção deve ser compreendida pelos educadores como um processo inerente à natureza humana.

Ensinar não é apenas uma modalidade direcionada ao educador, e sim a todos os sujeitos. O sujeito da aprendizagem também é o sujeito da ensinagem. Cabe ao educador entender “Somente se o ensinante ao mesmo tempo ‘mostra e guarda’, o aprendente poderá conectar-se com o desejo de conhecer, elegendo e selecionando de acordo com sua história aqueles conhecimentos que poderão articular-se com seu saber” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 113). Assim, a modalidade de aprendizagem está imbricada à alternância assimilação-acomodação e; a modalidade de ensino, ao mostrar e guardar. O *sujeito autor* será um questionador do *conhecimento*: Quando? Por quê? Como?

Em seus estudos, Fernández (1994) comprova que a modalidade de aprendizagem desenvolve-se a partir da relação corporal mãe-bebê por intermédio do alimento-nutriente. Esta é uma modalidade de aprendizagem que envolve o desejo de despertar ao *conhecimento* e ao prazer de descobrir através da própria experiência, via corpo, o eu e o outro. A aprendizagem passa pelo corpo. Dessa forma, a aprendizagem é uma experiência de comunicação entre a mãe e o bebê, é uma experiência de autorias, em que o conhecimento-prazer é acomodado, assimilado, reconstruído e, conseqüentemente, apreendido. Para ela, “a alimentação é ‘fonte somática’ da modalidade de aprendizagem e das significações inconsciente do aprender” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 75). Ela compara o ato de se alimentar com o ato de aprender. Esta aproximação perpassa pela analogia entre o processo digestivo e o processo cognitivo.

O ato de alimentar-se começa por um momento de agressividade no qual o indivíduo precisa aprender por intermédio de um conflito positivo com o objeto a desenvolver estruturas mentais que permitam a aprendizagem desde a sucção até o

ato de morder, triturar. Este ato também envolve a afetividade, no sentido em que o sujeito é afetado pelo outro, como na fase inicial da vida, em que a mãe é a responsável pela nutrição.

Fernández (1994, p. 127) distingue a agressividade de agressão. Para ela, a agressividade está na base biológica da constituição humana. Ela provoca o movimento de construção e de desconstrução do pensamento, do *conhecimento*, caracterizando-se por ser essencial para a autoria e a criatividade. “Ser autor do próprio pensamento exige um quantum de agressividade”. Constata-se que os grandes autores escrevem obras a partir de situações vivenciais que os corroem por dentro, que os colocam diante de sua indignação. A beleza da agressividade está no espírito de sobrevivência, de se manter vivo, assim como de manter viva a espécie humana. A agressividade é o conflito positivo que desafia a capacidade criadora humana. É, segundo Fernández (2001a, p. 70), “uma ‘re-volta íntima’ e, a partir disso, possibilidade de reencontro com o outro. Acesso a nós”, ou seja, a agressividade:

Forma parte do impulso de conhecer, de possuir o objeto do conhecimento, de dominá-lo. Pode estar a serviço da autoria do pensamento. [...] Como Freud, que nos ensinava que a agressividade forma parte de toda pulsão (seja de vida ou de morte) considero-a um possibilitador de aprendizagem e um indicador de saúde (FERNÁNDEZ, 1994, p. 125-126).

É urgente perceber que um ato agressivo do ser cognoscente é “um grito desesperado e denunciante de uma situação” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 124). Além disso, a autora alerta que é preciso romper com a verdade postulada por algumas pedagogias como as que promovem:

A ausência de limites e de espontaneísmo; terapias sistêmicas ou reeducativas, que consideram o equilíbrio estático de um sistema ou de um indivíduo como o ideal normativo; pedagogias da obediência ou do castigo que, tentando reprimir a agressividade, promovem a agressão e anulam a aprendizagem; e, por fim, teorias idealistas que, como uma pretensão honesta, promovem a resignação como resposta, relacionando, por exemplo, maior carência com maior agressividade, sem especificar o tipo de carência ou de agressividade do qual falam.

Neste sentido pensar sobre a agressão implica tomá-la como uma patologia da agressividade, pois gera a destruição do pensamento, assim como uma profunda dificuldade de pensar, compreender e aprender. Uma agressão pode até envolver a

inteligência, mas não faz uso da razão. Um sujeito que é inteligente pode não ser racional. Um bom exemplo sobre isso é a engenhosidade de alguns criminosos ao arquitetar seus planos, há inteligência durante este processo, mas não há razão.

A fome representa o desejo de aprender e que, inicialmente, será oferecido pelo outro. Entretanto, para que haja assimilação, é preciso uma postura ativa voltada para a transformação por intermédio de um juízo crítico e a capacidade de expulsar o que é desnecessário e massificador, ocorrendo o processo de aprendizagem. É preciso aprender o prazer de mastigar, para desfrutar e digerir melhor os alimentos. “O trabalho de apropriação do objeto de conhecimento, como todo trabalho criativo, requer, pois, um certo grau de agressividade, assim como a alimentação necessita da mastigação” (FERNANDEZ, 1994, p. 126). O uso da mastigação representa o desejo latente de *autonomia* e de autoria, uma vez que significa um poder de transformação do alimento, incorporando-o a sua constituição e a sua relação com o meio, “usar os dentes para mastigar-questionar-criticar desnudar as opiniões dos outros!” Em suma, é a superação de uma fase da aprendizagem (FERNANDEZ, 1994, p. 92).

Com o processo de construção do *conhecimento*, é necessário esmiuçá-lo, tecê-lo no cotidiano, a partir das vivências pessoais e suas significações, transformando, por um ato autônomo, o pensar, o alimentar-se. Assim, “O corpo, transversalizado pela inteligência e o desejo, alimenta-se e aprende, passando a representar o cenário onde se mostrará a história do alimentar-se, do aprender e do ensinar do sujeito” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 68).

É fundamental que o ensinante demonstre o seu prazer em ensinar aquele determinado *conhecimento* por sua relevância, singularidade e aproximação com a vivência do ser cognoscente, causando, no aprendente, um desejo de conhecer. Este processo deve ser visto como um ciclo em que o ensinante ao sentir prazer, estimula o aprendente, e este, ao demonstrar interesse e desejo em aprender, aumenta o prazer do ensinante em ensinar.

O ideal é que o professor crie um ambiente de aprendizagem acolhedor, aconchegante e desafiador em que o aluno possa vivenciar vínculos sadios e praticar relações de troca de aprendizagens cognitivas e afetivas diariamente. A partir do vínculo estruturado, percebe-se que a relação de confiança permite uma exposição dos sentimentos, o que permite ao professor conhecer a realidade situacional e a aproximação afetiva embasada nos conceitos de cooperação e

confiança mútua. A criatividade do ensinante poderá direcionar a agressividade natural do aprendente em situações do processo de ensinar e de aprender que desenvolva a sua potencialidade de criação e de transformação de si, do outro e do meio.

Nesse sentido, Fernández (1991, p. 52) compreende que a construção do *conhecimento* exige uma relação interpessoal, “o conhecimento é o conhecimento do outro, porque o outro possui, mas também porque é preciso conhecer o outro, quer dizer, pô-lo no lugar do professor [...] e conhecê-lo como tal [...] através de outros níveis de elaboração (orgânico, corporal, intelectual e semiótico ou desejante)”. Assim, a aprendizagem significativa é o resultado desta mediação entre o sujeito, o objeto e mundo objetivo e subjetivo.

No dicionário de Pedagogia, o termo aprendizagem significa “o período durante o qual uma pessoa aprende um novo saber para si e o processo pelo qual este novo saber se adquire” (ARÉNILLA et al., 2000, p. 23). Paín (1992, p. 29) clarifica este conceito, explicando que:

A origem de toda aprendizagem está nos esquemas de ação desdobrados mediante o corpo. Para a leitura e integração da experiência é fundamental a integridade anatômica e de funcionamento dos órgãos diretamente comprometidos com a manipulação do entorno, bem como dos dispositivos que garantem sua coordenação no sistema nervoso central.

Fernández (1991, p. 48), apoiada nos pressupostos teóricos piagetianos e freudianos, concorda com o estudos de Paín (1992), compreendendo que “a aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e lúdica, e sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo através de articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação”.

A mesma autora percebe que o início da aprendizagem se dá pelo corpo, pelo movimento, pelo *conhecimento* de si, do outro, do mundo. O *conhecimento* humano deixa marcas no corpo, de tal forma que este evolui, se propaga e evade o espaço do “eu” e toca no espaço do “outro”. Para haver aprendizagem, é preciso haver um corpo, um organismo desejante (FERNÁNDEZ, 1991, p. 57). Entretanto, o movimento oposto pode ocorrer, e o corpo enunciar uma enfermidade do conhecer, um aprisionamento da inteligência. Segundo Fernández (2001a, p. 26): “a liberação da inteligência aprisionada só poderá dar-se através do encontro com o prazer de aprender que foi perdido” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 26).

Fernández (1991, p. 69) explica que o estudo sobre a aprendizagem exige falar de inteligência, desejo, corporeidade e também “referir-nos a intercâmbios afetivos, cognitivos com o meio, não só a intercâmbios orgânicos [...] observarmos os intercâmbios simbólicos, os virtuais, e especialmente os vínculos de aprendizagem”.

A autora explica, ainda, que, para haver aprendizagem, é necessária a mediação por meio da comunicação. Para tanto, a autora distingue três conceitos básicos: a informação, o *conhecimento* e a comunicação. O primeiro olhar sobre esta temática perpassa pelo significado da palavra informação. Diariamente ouve-se que se está na Era da Informação, entretanto é urgente perceber que informação difere-se de comunicação, de diálogo. Para ela, a informação é um recorte sobre determinado assunto feito de forma isolada da pessoa que a recebe. A informação transmitida pela televisão, pelo rádio, pelo jornal ou pela rede mundial de computadores não permite uma troca de conhecimentos e reflexões acerca do problema abordado. Por não permitir o diálogo, a argumentação e a reflexão-ação-reflexão, torna-se inicialmente perigosa, principalmente quando utilizamos estes recursos de forma abusiva, negligenciando a geração infanto-juvenil a esta única forma de ‘cultura’.

Fernández (2001a, p. 62) analisa a informação transmitida por dois polos: pelo televisor e pelos professores autoritários. A autora explica que os professores podem até adotar posturas de coação como “‘Calem a boca’, ‘Não perguntem’, ‘Ninguém pode dizer nada’, ‘É o que eu digo’”. Mas está claro que foi alguém que disse. Pode haver questionamentos, não aceitação, reflexão e troca de opiniões. Entretanto, com o televisor, a expressão “me disse” substitui o “eu vi”. Fernández (2001a, p. 64) explica que é sob este prisma que se esconde o problema: “No caso de ‘eu vi na tv’ vai ser mais difícil colocar o visto em questão. [...] é mais difícil questionar”. Para que haja *conhecimento* e não informação, é preciso três elementos: “a) quem disse (lugar existente); b) o dito (conhecimento-informação); c) quem recorda e enuncia (lugar aprendente)” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 64).

Já o *conhecimento* é aquilo que foi construído pelo sujeito na interação e mediação com objeto e o meio, ou seja, é ação e reflexão ao mesmo tempo. O *conhecimento* abarca o processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, a informação só se tornará *conhecimento* se o aluno exercer o movimento de autoria de pensamento sobre aquilo que está sendo informado. Esta reflexão-ação tem que

ser autorizada pelo sujeito que aprende e pelo sujeito que ensina, que transmite a informação. Sem este movimento de autoria, não há construção de *conhecimento*, não há aprendizagem, só há informação.

O *conhecimento* é o alimento pelo pensar curioso, inquieto:

O pensar ancora-se no desejar: porém, permite os movimentos. Permite aos desejos sair a navegar. [...] Pensar supõe entrar nos desejos, vendo o possível e o impossível, para depois poder trabalhar na direção de fazer provável algo do possível. E todo esse movimento é acompanhado pela possibilidade de eleger e de decidir (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 91).

Nessa perspectiva, o conceito de comunicação está atrelado ao diálogo, a construir o *conhecimento* em grupo e a se posicionar como *sujeito autor*. O desafio é promover este ato de aprender. “Aprender é ir do saber a apropriar-se de uma informação dada a partir da construção de conhecimento; processo no qual intervêm inteligência e desejo” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 55).

Entretanto, a mesma autora alerta que:

O mais importante que o sujeito autor produz não é o conhecimento para si, mas a transformação nele e naqueles que o circundam. Se a escola não propicia o desenvolvimento do sujeito ensinante do aluno, o construtivismo ficará apenas em um nível de boas intenções. Muitas vezes, lamentavelmente, até se utiliza uma modalidade construtivista para adaptar a criança à escola, esquecendo a parte recíproca: a escola também necessita adaptar-se ao menino e à menina (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 61).

O ingresso no ambiente escolar deve envolver os seus sujeitos em múltiplas teias de solidariedade e cooperação. Só com as relações interpessoais dialógicas e construtivas os problemas serão resolvidos. Portanto:

Só se atinge a formação moral encarando situações sociomoris problemáticas. Ninguém inicia uma mudança pessoal sem se sentir pressionado por conflito sociomoral, ou sem pressionar a si mesmo problematizando a realidade ou sua relação com ela (PUIG, 1998, p. 161).

Diante dessa concepção, percebe-se que as práticas exercidas nos meios de experiências sociais podem influenciar profundamente na formação do indivíduo, como nos espaços da sala de aula.

A *relação pedagógica* adotada pode favorecer os processos de aprendizagens, construindo estratégias de resolução de conflitos embasados não

nas *regras* impositivas e que pretendem dominar o corpo, mas nas que sejam estabelecidas por princípios, como o princípio do respeito, da humildade, da generosidade, da partilha. Comte-Sponville (1999, p. 9), em sua obra, *Pequeno Tratado das grandes virtudes*, diz que:

Virtude, no sentido geral, é poder; no sentido particular, poder humano ou poder da humanidade. É o que também chamamos as virtudes morais, que fazem um homem parecer mais humano ou mais excelente, como dizia Montaigne do que outro, e sem as quais, como dizia Spinozza, seríamos justo título qualificados de inumanos. [...] Trata-se de não ser indigno do que a humanidade fez de si e de nós.

Nesse sentido, o *sujeito autor* precisa ser construído no contexto da sala de aula diante da *relação pedagógica* e seus condicionantes.

As vivências escolares devem ser saborosas, provocando a capacidade e a ousadia de pensar, refletir e construir autorias. Esta construção não é solitária, mas em grupo, por intermédio das relações interpessoais, tecidas pelas ações cooperativas solidárias e de respeito mútuo.

Aluno e professor são compreendidos como sujeitos potencializadores de criação, criticidade e convivência amorosa humana. Assim, nasce o desejo da alegria de conhecer e construir um novo modo de apreender. Fernández (2001b, 123) explica que a palavra alegria:

Etimologicamente, é um derivado de *alicer*, que quer dizer vivo, animado. E é certo, a alegria da qual falamos é esta luz que distingue a vida [...] Sabemos que o pensar acontece em um espaço 'entre', entre o sujeito e o pensável. A alegria, como um posicionamento, como uma atitude, abre esse espaço. [...] Da alegria, nasce a esperança. A alegria é o corpo atravessado por pensamentos e desejos.

Assim, a aprendizagem é o resultado de vivências e saberes compartilhados em grupo através de um posicionamento ensinante-aprendente. Este posicionamento se constrói de forma singular em cada sujeito envolvido no processo, a partir da sua ação sobre aquilo que se deseja conhecer. Essa articulação com a informação, quando há diálogo e problematização, impulsiona o desenvolvimento do *sujeito autor*, de tal forma que a informação se torne *conhecimento* por intermédio do espaço entre o lugar da novidade e da criação; entre o espaço do eu e do outro; entre o prazer da descoberta da diferença e da alegria da autoria do pensamento.

2.3 O caminhar sobre o abismo do fracasso escolar: em busca de uma ponte

O *fracasso escolar* é um tema polêmico entre os professores. Assumir a existência do *fracasso escolar* oriundo da *relação pedagógica* não é uma tarefa fácil, causa sentimentos difíceis de serem enfrentados e superados. É como uma dor profunda que desestabiliza a certeza do saber-fazer docente. Percebe-se que, em alguns casos, ao se abordar as causas e os efeitos do *fracasso escolar*, os professores seguem três momentos entrelaçados: primeiro negam, depois culpam a família ou aluno e, por último, optam por uma decisão: ou permanecem estagnados, incrédulos na possibilidade de mudança, ou reavaliam a sua prática e a *relação pedagógica* adotada. E nessa última atitude está a maestria do ser docente.

Cada educador carrega dentro de si uma história de vida impregnada por sentidos e significados do ser docente. Algumas dessas memórias desvelam a *relação pedagógica* de um *espaçotempo* de outrora, de professores que fizeram parte de sua caminhada escolar. Muitas vezes, estas memórias demonstram uma *relação pedagógica* diretiva, da qual foram sujeitos. Fernández (1994, p. 119) externa parte de sua vivência escolar submetida a esta concepção de educação ao afirmar que:

Como aluna, vivi a experiência de ter sido agredida, de não ser respeitada, nem entendida ou escutada em minha originalidade. Experimentei também o ser violentada por mandatos – emitidos por algumas professoras – que significavam o ser ‘boa aluna’ com ser submissa, obediente, caprichosa e estudiosa.

Entretanto, o professor num movimento ensinante-aprendente, pode se constituir como um *sujeito autor*, como nos fala Fernández (2001a). É urgente (re)significar a *relação pedagógica* e o posicionamento docente, pois este fenômeno assustador vêm assolando as salas de aula.

Fernández (1991, p. 32), na obra *A inteligência aprisionada*, reflete sobre este posicionamento:

Sabemos que para aprender é necessário um *ensinante* e um *aprendente* que entrem em relação. Isto é algo indiscutível, quando se fala de métodos de ensino e de processos de aprendizagem normal; não obstante, costuma-se esquecer-lo quando se trata de fracasso de aprendizagem. Aqui pareceria, então, que só entra em jogo o aprendente que fracassa. Como se não pudesse falar de *ensinantes* ou de vínculos que fracassam ou produzem sintomas.

O *fracasso escolar* mancha a história do país, pois aprisiona milhares de indivíduos a permanecerem em uma condição social subumana. Na sociedade tecnológico-industrial, a valorização profissional exige um cabedal de conhecimentos, que são considerados um conteúdo, uma informação, uma exigência que devem ser transmitidos em formas de *atividades* pedagógicas pelos sistemas educacionais. Quem não os possui estará legado a permanecer à margem da sociedade. Daí vem à expressão marginalizado. Ou seja, o *conhecimento* que foi transmitido e não apreendido não possibilita o processo de autoria do pensamento, ocorrendo, conseqüentemente, um fracasso produzido pelo meios educacionais e pela própria sociedade em que o sujeito está inserido.

Cordié (1996 apud FERNÁNDEZ, 2001a, p. 34) historiciza o *fracasso escolar*:

o fracasso escolar é uma patologia recente. Apareceu recentemente com a instauração da escolaridade obrigatória nos finais do século XIX e adquiriu uma importância considerável entre as preocupações de nossos contemporâneos devido à mudança radical da sociedade. Também, neste caso, não é somente a exigência da sociedade moderna a que engendra os problemas, como se pensa com freqüência, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o dinheiro e o êxito social são valores predominantes.

Fernández (2001a) compreende que o fracasso é um termo impregnado por significações negativas. No cotidiano das relações humanas, o fracasso não é perdoado e a sua digestão ocorre por intermédio de um processo lento e doloroso. Associamos ao fracasso um juízo de valor, que está relacionado a um ideal, um modelo aceito pela sociedade. Não sabemos lidar com o fracasso. Vivemos em uma sociedade que trama suas teias de relações visando ao sucesso escolar. Mas o que é sucesso escolar? Aprovação no final do ano letivo? Aprovação no vestibular no término do Ensino Médio? Estar preparado para o mercado de trabalho exigente e seletivo? Elevamos nossas exigências e esperamos que o outro as atinjam.

Fernández (2001a, p. 28) levanta alguns questionamentos fundamentais sobre o conceito *fracasso escolar* e a percepção social de que o termo fracasso representa o contrário ao êxito:

Não será que para evitar ou buscar diminuir o *fracasso escolar* necessitamos reverter essa *ética do êxito*? Além disso, não teríamos que repensar o uso da denominação *fracasso escolar*? Tal termo surge como parte de um questionamento necessário a postura que depositava o

problema na criança, chamado *problema de aprendizagem*, o que era um *problema de ensino* (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 28).

Para a autora, o *fracasso escolar* está enraizado na constituição do campo educacional e é provocado pela escola no cotidiano passivo, seletivo e excludente da sala de aula. Tal concepção de Fernández (2001a) pode ser compreendida a partir dos dados que se referem a ineficiente qualidade educacional, visto que o problema não está mais apenas no acesso à escola, e sim na permanência e no processo ensino-aprendizagem.

O fracasso leva a escola a perceber que há algo errado dentro de seus muros, como a metodologia adotada, o currículo estruturado, as *atividades* desprazerosas, o espaço do silêncio, a disciplina do corpo. O *fracasso escolar* revela o fracasso do ensinante. Será que realmente sabe-se ensinar? Será que o professor em sala de aula se reconhece como um *sujeito autor* enquanto educador? Será que o docente desperta em si uma busca constante pelo ato de conhecer, investindo na sua atuação profissional? E a responsabilidade pelo ato de ensinar e promover o sucesso escolar pode ser esquecida?

Fernández (2001a, p. 26) afirma que “O *fracasso escolar* afeta o sujeito em sua totalidade” e Paín (1992, p. 12) denuncia que “O sujeito que não aprende não realiza nenhuma das funções sociais da educação, acusando sem dúvida, o fracasso da mesma, mas sucumbindo a esse fracasso”.

Fernández (2001a) diferencia os conceitos *fracasso escolar* e *problema de aprendizagem*, apresentando uma analogia entre o erro cometido ao colocarem desnutridos e anoréxicos no patamar de sinônimos. Apesar de ambos não comerem, existe uma diferença vital entre eles: as causas deste sintoma. O anoréxico por um conflito do inconsciente, apesar de ter comida, perdeu o desejo de comer. O desnutrido é o contrário, há o desejo, mas não a comida. Assim, é a distinção entre problemas de aprendizagem e *fracasso escolar*.

O problema de aprendizagem é um sintoma do inconsciente que demonstra ter perdido o desejo de aprender. É um sintoma que deve ser investigado por compreender possivelmente fatores patológicos de origem bio-fisiológicos ou psicológicos. Para buscar uma resposta a esse problema de aprendizagem é preciso conhecer as causas que se referem a estrutura individual e família da criança com o apoio de médicos, psicólogos e psicopedagogos.

Com relação ao *fracasso escolar* ou no problema de aprendizagem reativo há o desejo de aprender, “mas não lhe foram proporcionadas situações de aprendizagem viáveis [e complementa] geralmente surge a partir do choque entre o aprendiz e a instituição educacional que funciona expulsivamente” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 82-83). Nesse caso, diferentemente do problema de aprendizagem, o *fracasso escolar* ou problema de aprendizagem reativo está relacionado às práticas escolares e não a estrutura individual ou familiar da criança. “O não-aprendiz não requer tratamento”. Cabe aos gestores e professores avaliarem a reorganizarem o sistema educativo com abordagens pedagógicas (metodologia, ideologia, linguagem, e vínculo) que favoreçam a construção do *conhecimento*. Ou seja, o *fracasso escolar* refere-se a um fracasso produzido pela escola.

Nessa perspectiva, a instituição produz o *fracasso escolar* com dois tipos de repetentes:

Há um repetente exitoso (que não se preocupa nem se o chamam de repetente): é o que se acomoda ao sistema, imita, não repete o ano, mas repete textos de outros, repete consignas, submete-se, não pensa, mas triunfa porque repete o que os outros querem. A este repetente ninguém encaminha à psicopedagogia, ainda que devesse estar em nossos principais objetivos de trabalho preventivo. Há outro, a que se chama repetente por repetir o ano. O fracasso na escolarização da maioria deles é um problema reativo a um sistema que não os aceita, que não reconhece seu saber e os obriga a acumular conhecimentos (FERNÁNDEZ, 1991, p.88).

Nesse sentido, esta pesquisa aborda o olhar sobre o repetente do tipo exitoso. Ou seja, o fracassante produzido pela escola, uma vez que não há uma causa interna que justifique o “seu” *fracasso escolar*. O desejo de aprender é latente, pulsa como uma emoção que transborda o corpo em forma de arrepio, de tónus, de lágrima. O que isto quer dizer? Que ele reage, se altera, se movimenta. Não está aprisionado por um entrave do inconsciente, mas por uma *relação pedagógica* e seus condicionantes num sistema educativo inadequado.

Para Fernández (2001a, p. 33):

Tanto no fracasso escolar quanto no problema de aprendizagem, o aluno nos mostra que não aprende, mas, no primeiro caso, a patologia está instalada nas modalidades de ensino da escola, e esse é o lugar sobre qual se deve, prioritariamente, intervir.

Atualmente, outro fenômeno vem ocorrendo: um elevado número de crianças ditas com problemas de aprendizagem e que, conseqüentemente, são designadas a diagnósticos proferidos por um médico e retornam sem nenhum comprometimento diagnosticado.

Fernández (2001a, p. 27) denuncia este “Paradoxo: na escola, aprendem como cabeças sem corpo e, quando não aprendem são enviadas ao hospital onde são consideradas organismos sem inteligência nem desejo”. Isto é um ato de violência contra os direitos constitucionais da criança, além de ser uma violação sobre a sua humanização. “Não aprender na escola supõe um ato de violência da escola frente à criança” (FERNÁNDEZ, 2001a, p.30). Além disso, a autora aponta que a não-autoria do pensamento da criança é, conseqüentemente, um ato de violência do adulto para com a criança. E a autora esclarece: “violência encoberta pelos adultos frente à criança, violência que coloca o desejo e o pensar do adulto como se fosse da criança. Estas são situações que levam a criança a crer que pensa aquilo que o adulto deseja que pense” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 58).

Quando a modalidade de ensino e de aprendizagem se congelam, a construção da autoria do pensamento é dificultada, gerando um *fracasso escolar*:

Ao instalar-se o sofrimento do fracasso escolar, pode até desencadear-se um sintoma ou uma inibição que, de outro modo, não teria aparecido, ou seja, como uma forma reativa de responder a um problema de ensino, a criança começa a não aprender na escola, mas ao manter-se no fracasso, pode finalmente alterar sua modalidade de aprendizagem (estruturalmente) e produzir um problema de ordem do sintoma ou da inibição (FERNÁNDEZ, 2001a, p.115).

A *relação pedagógica* diretiva valoriza a repetição de informações e de passividade do indivíduo ao sistema, fato que provoca o surgimento de problemas de aprendizagem reativos. É uma resposta negativa ao meio educacional em que o sujeito está inserido. É um alarme que avisa que algo está errado na *relação pedagógica* adotada.

Dessa forma, a análise das modalidades do ensino e da aprendizagem nos direciona a um novo olhar sobre o papel da educação: construir conhecimentos. Quais são os sintomas que nos revelam um fracasso do aluno e um fracasso da escola? Como o educador deve mediar a construção do *conhecimento* quando o fracasso é produzido pela escola?

Entretanto, o objetivo da educação escolar é promover a construção do *sujeito autor* professor e do *sujeito autor* aluno. Para tal, os educadores precisam autorizar-se a se construírem ensinantes-aprendentes junto com os educandos. Como Fernández (2001a, p. 36) diz:

Esse sujeito autor constitui-se quando o sujeito ensinante e aprendente em cada pessoa pode entrar em diálogo. 'Quando é que o sujeito ensinante entra em diálogo?' Quando se autoriza (se lhe permitido) mostrar/mostra-se naquilo que aprende. Interagir com o outro, mostrar-lhe o que sabe. Às vezes, pode-se conhecer o que se sabe somente a partir de mostrar ao outro.

A arte docente reside na beleza de provocar a fascinação pelo desejo de conhecer, de tal forma que os alunos descubram o *sujeito autor* que está ali adormecido dentro deles. Alves (2005, p. 97) compara este desejo adormecido com a história da Branca de Neve ao comer a maçã envenenada. Ele esclarece que “o que enfeitiça é sempre uma coisa ‘fascinante’. ‘Fascínio’ – do latim *fascinatio* – quer dizer ‘encantamento mágico’, ‘o feitiço’. O símbolo mágico do objeto fascinante: a maçã – coisa linda, deliciosa, desejável –, lugar de conhecimento”. Fernández (2001a, p. 25) amplia este pensamento ao enfatizar que “O conhecimento (ou melhor, a informação) é o alimento que o sujeito aprendente precisa incorporar, transformar e metabolizar”. E complementa:

Para engolir, é necessário abrir a boca e aceitar o alimento. Mastigar requer autorizar-se a possuir dentes que triturem o alimento. O movimento de mastigar implica uma atividade, uma escolha, uma cota de agressividade sadia. Mastigar é destruir, mas destruir a forma do alimento, não porque o odiamos, mas porque o queremos e precisamos dele para que tome a forma do nosso próprio corpo (FERNÁNDEZ, 1994, p. 84).

Fernández (1994) e Alves (2005) desejam, com essas palavras, apresentar a ideia que todo *conhecimento* precisa ser apreendido, mastigado, interiorizado por uma ação agressiva, e não passiva como o ato de engolir, ou seja, o ato de engolir o conteúdo exposto pelo professor.

Alves (2004a, p. 52) dialoga teoricamente com Fernández (1994) afirmando que: “Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce da fome”.

A compreensão de afeto está na base da biologia humana. A afetividade está centrada em duas partes: nas emoções orgânicas, oriundas da nossa hereditariedade e constituição biofísicas de caráter endógeno, e nos sentimentos que são construídos socialmente ao longo das nossas relações interpessoais e os tipos de relações de poder, de coação ou cooperação. A afetividade aqui nomeada como o movimento de provocar no outro, a busca pelo *conhecimento*, o desejo de conhecer e aprender. Assim, Fernández (2001, p. 31) justifica que o estudo sobre o *fracasso escolar*:

[...] consiste em conseguir que o 'fracasso escolar' não seja denúncia que renuncia a denunciar. É construir espaços para que as professoras e os professores se encontrem com suas autorias e, assim, sintam a paixão por produzir com seus alunos e com suas alunas.

É a triangulação entre o ensinante, aprendente e objeto que possibilitará a construção de uma ponte entre o abismo legitimado do *fracasso escolar* e a construção do *conhecimento* para a Educação para a liberdade, como queria Piaget.

2.4 Pesquisas relacionadas

A psicóloga argentina Sara Paín, apoiada no aporte teórico de Jean Piaget (sujeito epistêmico) e de Sigmund Freud (sujeito desejante), iniciou suas pesquisas sobre a construção do *conhecimento* e da *autonomia* no Instituto de Epistemologia Genética em Genebra. As pesquisas desenvolvidas por Paín apresentam um constante pensar sobre a sua prática clínica, teórica e crítica. Paín participa de vários Centros de Pesquisas de Educação na França, no Brasil e na Argentina. Desde a década de cinquenta, Paín investiga o *fracasso escolar* e as dificuldades de aprendizagem no Brasil, principalmente, entre as crianças de escolas públicas pertencentes às camadas pobres da sociedade. A pesquisadora orienta teses e projetos na área da Psicopedagogia, e é consultora científica nas discussões referentes aos problemas de aprendizagem e ao *fracasso escolar* no Geempa desde 1982, em Porto Alegre.

Paín investigou os fracassos na aprendizagem que surgem a partir das situações educativas que levam à produção do *fracasso escolar*. Para ela, a escola

produz o *fracasso escolar* quando nega o direito a autoria do pensamento. Educar é ensinar a pensar. Práticas escolares de transmissão mecânica dos conteúdos só fomentam ainda mais o fracasso na aprendizagem. Os dados de suas pesquisas comprovam que um número excessivo de crianças das escolas públicas não aprende. Algumas são reprovadas e outras não, mas a grande maioria não aprende a pensar. Suas pesquisas apontam que é preciso haver uma modificação significativa nos princípios e na organização dos sistemas de ensino. É preciso haver resignificações no contexto escolar: do currículo até as *atividades pedagógicas* em sala de aula.

No Geempa, Porto Alegre, RS, pesquisou a relação professor-aluno, e seus estudos concluíram que o não-aprendizado das crianças pertencentes às escolas públicas, seguidas pela evasão e repetência, é, na maioria dos casos, resultados das práticas de ensino e das ações docentes. Este dado foi obtido a partir da análise das falas dos educadores, que relatam acreditar que as crianças de camadas pobres possuem limitações cognitivas e afetivas, oriundas de sua classe econômica e de suas vivências familiares.

Como proposta, a comunidade científica Sara Paín orientou ser necessário, como primeiro passo, desmistificar junto ao professor a pobreza a partir do ponto de vista sociológico e antropológico. O segundo passo seria investir na formação continuada dos docentes da rede pública de ensino com curso de extensão e especialização. O terceiro passo seria promover uma mudança significativa nas práticas de ensino que levassem o aluno a construir o *conhecimento* e não reproduzi-lo. Para a pesquisadora, este é o elemento-chave do *fracasso escolar*: a reprodução de *conhecimento*. Uma crítica da pesquisadora apontada a esta pesquisa realizada pelo Geempa é que se direcionou apenas para as classes de alfabetização, e que deveria ser estendida aos anos iniciais do ensino fundamental.

Alicia Fernández iniciou seus estudos a partir dos trabalhos de Sara Paín. Fernández (2001a, p. 52) pesquisa o *fracasso escolar* produzido pelo sistema educativo, afirmando que o *fracasso escolar* é um fracasso na modalidade de ensino. Suas pesquisas ofereceram aos professores momentos de discussão sobre a *relação pedagógica* adotada em sala de aula e sobre a postura docente diante do *conhecimento* – postura ativa ou passiva. As pesquisas comprovaram que ao oportunizar aos docentes uma modificação na modalidade de ensino dos professores, os alunos rotulados erroneamente como fracassados conseguiram

aprender. Fernández (2001a, p. 52) clarifica que “O fato de que a partir das mudanças nos professores os alunos conseguiram aprender indicava, de alguma maneira, que a dificuldade prévia respondia, principalmente, à situação educativa”.

Lúcia Dani (1996), em sua dissertação, *A relação pedagógica e o fracasso escolar na 1ª série do 1º grau: a repercussão das recompensas e dos castigos*, apresentou um estudo de caso de uma escola municipal da periferia de Santa Maria, tendo como sujeito da pesquisa a docente da turma observada.

Esse estudo teve como objetivos compreender de que modo as recompensas e castigos podiam contribuir para o *fracasso escolar* e qual a influência de recompensas e castigos sobre os elementos da *relação pedagógica*. Os pressupostos teóricos de Piaget e Fernández nortearam a temática investigada pela pesquisadora.

A pesquisa revelou que a escola produz o aluno repetente do tipo exitoso, que é aquele que se acomodou ao sistema escolar, não repete o ano, mas repete o *conhecimento* que não está em si, ou seja, não aprendeu. E, por intermédio de um sistema disciplinador, o docente utiliza-se de mecanismos de recompensas e castigos para promover a relação de coação, embasada no respeito unilateral. Neste sistema disciplinador, o bom aluno é aquele que é copista, silencioso e que reproduz o que o docente transmitiu.

A pesquisa ainda mostrou que a *relação pedagógica* apresentada nesta sala de aula investigada apoiava-se na relação de coação (PIAGET, 1977), fato que não contribuiu para o desenvolvimento do pensamento autônomo, fomentando a permanência dos educandos na moral heterônoma. Assim, o *fracasso escolar* é produzido pela escola e cabe aos educadores assumir a sua existência.

A pesquisa, atrelada a esta temática, propõe, ainda, uma reflexão à comunidade científica sobre a “necessidade de sanar problemas relacionados à escola (professores e alunos), ao campo educacional (família e sociedade) e aos cursos de formação de professores”. Percebe-se ser urgente:

- a recuperação do conceito autoridade nas relações pedagógicas;
- a autorização da sala de aula como um espaço de liberdade para mostrar, guardar, escrever, fazer o jogo, colocar-se em jogo, conhecer saber, etc.;
- a concessão de um tempo onde se privilegia o saber;
- a construção da disciplina a partir de sentimentos de cooperação e respeito mútuo;

- a busca do conhecimento enquanto ação que perpassa os sentidos, os pensamentos e os afetos, para assim tornar minha, de modo particular, a realidade que vivemos (DANI, 1996, p. 144).

Esta pequena pincelada sobre algumas pesquisas apresentadas à comunidade científica nos direciona a um breve olhar sobre a *relação pedagógica* e os possíveis caminhos que conduzem a construção da *autonomia* e, conseqüentemente, a redução do *fracasso escolar*.

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubem Alves, 2003, p. 29-32)

3 CAMINHANDO ENTRE AS TEORIAS E AS PRÁTICAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos por intermédio dos instrumentos metodológicos elencados no capítulo “Delimitação e fundamentação da investigação”.

A finalidade é apresentar os dados descritivos coletados a partir dos objetivos e questões de pesquisa, as observações em sala de aula, das ações pedagógicas e da entrevista com a docente, e discutir os resultados com base nos pressupostos teóricos em estudo.

As análises e discussões também foram organizadas a partir da apresentação das *atividades* desenvolvidas, dos diálogos entre professor-aluno e aluno-aluno e a entrevista feita com a professora da turma.

As questões de pesquisas deste trabalho serão analisadas e discutidas ao longo deste capítulo, sem apresentar uma ordem linear.

Questão geradora

- Como os condicionantes da *relação pedagógica* podem contribuir com a redução do *fracasso escolar* e favorecer a construção da *autonomia*?

Questões consequentes

- Como as *regras* em sala de aula foram construídas, suas finalidades e seus princípios?
- Como o *conhecimento* e as *atividades* foram desenvolvidos em sala de aula?
- Qual a compreensão da educadora sobre os conceitos de *autonomia* e de *fracasso escolar*?

Para compreender como os *condicionantes da relação pedagógica*, as *regras*, o *conhecimento* e as *atividades* podem reduzir o *fracasso escolar* e favorecer a

construção da *autonomia*, exige-se do pesquisador conhecer a dinâmica da sala de aula, assim como, as relações sociais que ali se constituem. Esta inserção no ambiente investigado proporciona a promoção de um diálogo reflexivo sobre a temática em estudo, entrelaçando teoria e prática, ou seja, os saberes e fazeres docente.

Este capítulo foi organizado em cenas para que os dados coletados nas observações e na entrevista sejam expostos com detalhes descritivos, ampliando as possibilidades de compreensão do tema pesquisado.

Educação: eis um grande cenário cujo desafio é composto de inúmeras cenas que se delineiam em nosso trabalho na sala de aula e suscitam reflexões, vivências, estudos, discussões, pesquisas, intercâmbios e trocas de experiências. Os cenários e as cenas, que compõem esse espaço de ação, de articulações e de contradições, emergem através do conhecimento, dos conteúdos, da razão, do desafio, do desejo, da emoção, enfim do mundo humano. Mundo este, que se constitui no lugar onde cada um constrói sua história e intervém em outras histórias. Caminho árduo, mas necessário quando o objetivo maior é a pessoa, suas potencialidades, seus limites, sua diversidade e sua interioridade (DANI, 1999, p. 13).

Desta forma, a educação é um cenário e as cenas que se desenvolvem em sala de aula, imbricadas pela *relação pedagógica*, são os focos de análise deste estudo.

3.1 Cena 1: o ambiente pesquisado

Ao longo do tempo, a noção de ambiente escolar sofreu inúmeras transformações e (re)significações. Segundo Estrela (1994), com os estudos da Pedagogia Relacional, o conceito de ambiente escolar ganhou patamares elevados, como a dimensão socioafetiva e cultural que ampliou a concepção da construção do *conhecimento* e do processo da aprendizagem no ambiente da sala de aula. Compreende-se que o ambiente da sala de aula não é um espaço neutro, está enraizado de signos, histórias, modelos, posturas e marcas de quem o produz e nele vivencia boa parte do seu tempo. Essas marcas podem revelar os tipos de relações sociais estabelecidas, assim como, o posicionamento ativo ou passivo dos sujeitos envolvidos.

Macedo (2005, p. 117), apoiado na teoria piagetiana, expressa que, para a educação, o espaço vivido torna-se essencial por envolver as relações sociais que se constituem no cotidiano da sala de aula, visto que:

O espaço é a morada dos objetos porque sua existência supõe duas condições espaciais: um lugar para estarem (localização) e um lugar para irem e virem (deslocamento). Ou seja, os objetos estão em um lugar e circulam de um lugar para o outro. Um reflete sua 'morada' (transitória ou permanente) o outro, seu 'endereço', ou seja, o caminho – ou trajeto – que deve ser percorrido para que um objeto se encontre com outro.

Assim, como pano de fundo, o ambiente da sala de aula, foi o espaço onde ocorreu a investigação, por compreender que é nele que se desenvolvem os *condicionantes da relação pedagógica*, como as *regras*, o *conhecimento* e as *atividades*.

O espaço físico da sala de aula apresentava um ambiente acolhedor e diferenciado. A sala era ampla, possibilitando diferentes formas de deslocamento da mobília (classes, armário e mesa da professora), e de movimentos dos sujeitos envolvidos. As paredes estavam com pinturas recentes em dois tons de verde. A professora informou que cada sala de aula apresentava cores diferentes nas paredes e que essas cores foram escolhidas por votação pelos alunos. Os detalhes em madeira, murais (ripas de madeira), armário e a parte interna da porta também foram pintados de verde com tons mais escuros.

A lousa era um quadro branco de tamanho mediano. Ao lado esquerdo da lousa ficava um armário e, ao lado direito, a mesa da professora. O armário não era trancado, e os alunos tinham livre acesso ao material organizado no seu interior. Nele eram guardados tanto o material de uso pessoal da professora, quanto o de uso coletivo dos alunos, como colas, tintas, papéis, pincéis, folhas xerográficas, sucatas, livros didáticos, livros paradidáticos, gibis, dicionários, revistas, jornais etc. No armário também havia jogos confeccionados pelos alunos. Estes jogos, assim como as revistinhas e livros, podiam ser utilizados pelos alunos após o término da atividade proposta.

Esta relação entre o espaço físico e a ludicidade em sala de aula, envolvendo ações espontâneas por parte dos alunos, como os jogos, a leitura e a produção artística, segundo a professora, se fundamenta:

Angel: No prazer de estar na escola e de criar um ambiente em que o aluno se sinta feliz e capaz de construir múltiplas formas de linguagens com o outro, seja a partir de jogos, de dramatização, de obras de artes e de leitura com o outro. E todo este cenário criado pelos alunos precisa estar exposto para a apreciação deles. A sala de aula passa a ser um espaço de pertencimento, de identidade, de desejo de estar ali. Não é apenas um espaço físico, é um espaço de construção contínua.

Na parede ao lado havia duas ripas de madeira que serviam como murais. Havia um cartaz de boas-vindas, trabalhos de Artes Visuais feitos pelos alunos, um cartaz de aniversariantes, de ajudantes e um calendário. Havia também, nesta parede, um ar-condicionado ligado em uma temperatura agradável, visto estar alta a temperatura na cidade de Santa Maria naquele período do ano. Nesta parede, encontrava-se a porta de acesso à sala.

Na próxima parede se estendia outro mural que apresentava três painéis: um ortográfico, composto por uma lista de palavras recortadas de revistas e jornais que começam com a letra H; um de Artes, composto por trabalhos feitos com tinta; e um de recorte de jornais, mostrando alguns pontos turísticos de Santa Maria e reportagens divulgando eventos culturais oferecidos gratuitamente na cidade. Neste painel, havia um texto coletivo produzido pelos alunos sobre a importância da cultura e do lazer para a saúde mental das pessoas e da população de uma região.

Os painéis eram modificados semanalmente pelos alunos, e a temática atendia aos conhecimentos desenvolvidos ao longo da semana. Todos os painéis foram construídos pelos alunos junto com a mediação da professora, mas não havia nada no painel feito por ela. A professora explicava a proposta do painel a ser desenvolvido, e os alunos, organizados em grupos, construíam seus cartazes e trabalhos. A professora, após a conclusão do trabalho, lia com eles orientando as correções adequadas. O objetivo era construir um material pedagógico através de palavras, frases ou textos presentes no cartaz questionando a ortografia, fazendo-os pensarem no som produzido. Os alunos levantavam hipóteses sobre a escrita correta e, posteriormente, verificavam no dicionário. A professora apresentava a origem da palavra, explicando a relação entre a grafia e o significado da palavra.

A outra parede era composta, em sua totalidade, por janelas do tipo basculante, com cortinas de *black out*.

As classes e as cadeiras dos alunos eram de madeira, em bom estado de conservação. Ao longo do período das observações, as classes foram organizadas em diferentes posições: um grande círculo; grupos de quatro, de trios e de duplas;

em forma de U; enfileiradas individualmente, em duplas ou trios. A configuração mais utilizada foi a em forma de U.

Havia dois ventiladores no teto, e o piso era de madeira (taco). A escolha do taco está relacionada ao período de frio da cidade de Santa Maria ser muito intenso e duradouro.

Segundo a professora, a escola precisava de algumas reformas físicas, mas as salas de aula sempre foram prioridades por compreender ser este o espaço em que o aluno passa as melhores horas do seu dia. Por isso, a equipe pedagógica organizou que as reformas da escola iniciassem pelas salas de aula. Outro anseio da escola era trocar as classes dos alunos, por compreender que eles passavam muito tempo sentados e precisavam de cadeiras confortáveis e adequadas ao seu desenvolvimento biológico. Entretanto, a troca ainda não foi possível, mas é um desejo. Durante o período final das observações da pesquisa, a escola começou a passar por reformas significativas em sua estrutura física. Novas salas estavam sendo construídas na parte debaixo do prédio, onde se localizava a sala de aula observada. No ano de 2010, a escola passará por várias reformas de infra-estrutura, favorecendo a melhoria das condições do ambiente escolar como um todo.

Ao observar a sala de aula, foi notório uma preocupação latente por parte da professora e da equipe pedagógica em oferecer para os alunos um ambiente físico propício para a convivência coletiva saudável e para o bem-estar. A sala de aula climatizada para os diferentes períodos do ano; as cortinas que impedem a propagação do calor, diminuindo o desconforto térmico e de iluminação intensa; a opção pelo quadro branco por excluir o pó de giz diariamente, que provoca alergias respiratórias; as paredes limpas, pintadas e com produções construídas pelos alunos; materiais de leitura disponíveis com diferentes tipos de gêneros textuais e jogos construídos pelos alunos revelam uma mudança significativa no ambiente físico da sala de aula de uma escola pública.

Na contemporaneidade, atrelados aos novos modelos de educação, a busca de um ambiente saudável perpassa pela esfera física, social, cultural e de um sistema de valores implícitos e explícitos que visem à construção do *conhecimento*, o sentimento de pertença e os laços afetivos provenientes das relações interpessoais vivenciadas neste espaço. O convívio na escola, na sociedade atual, engloba um período considerável na vida do aluno. Parte da infância é construída entre os espaços internos e externos da sala de aula. A sala de aula torna-se um

espaço vivencial capaz de aprisionar ou de libertar o ser criança, o ser autor. O ambiente deve estar adequado, ser acolhedor, ser um espaço de cuidado físico e mental, tendo elementos que fomentem a busca pelo *conhecimento*, possibilitando a vivência saudável e saborosa de estar na escola, mas, especificamente, na sala de aula. A ludicidade, a possibilidade de criação, a prática do diálogo, o prazer de estar em um ambiente agradável que privilegia a troca com o outro.

Piaget (2006), em suas pesquisas, descobriu que as respostas infantis indicavam uma estrutura cognitiva de raciocínio diferenciada entre crianças de idades diferentes e, conseqüentemente, dos adultos. Ainda investigou como as estruturas da inteligência são construídas ao longo do desenvolvimento. Nesse processo de construção o sujeito atua sobre o meio. Ou seja, a inteligência se constrói em um espaço relacional.

3.2 Cena 2: a turma e a relação de cooperação

A turma era composta por uma professora e vinte e dois alunos, sendo onze meninos e onze meninas. A professora explicou-me que o número de alunos ainda não estava fechado, pois entrariam novos alunos no decorrer do ano, assim como já estava prevista a saída de um aluno. Ao longo do ano, a turma oscilou entre 21 e 24 alunos.

Durante o primeiro contato com a turma, percebi haver, já no início do ano, uma relação interpessoal intensa, com muitas trocas afetivas e dialógicas entre os alunos e também com a professora e os alunos. Conversando com a professora, ela relatou que:

A turma já estava junta há alguns anos. Alguns alunos entraram, outros saíram, mas a base é a mesma desde o primeiro ano na escola. Além disso, eles foram meus alunos no ano passado. Eu já os conheço, as famílias e eles também já me conhecem, por isso todos já estão bem integrados. Os novos foram bem acolhidos pelo grupo e é claro, aos poucos, estão cada vez mais atuantes na turma. Eles já compreendem a dinâmica da sala de aula. Estamos na fase da construção das regras e os novos participam sempre das discussões no grande grupo. Eles fazem parte da turma, da escola, da comunidade. Está sendo uma experiência enriquecedora para todos.

A primeira atividade que foi observada revela essa interação. A atividade envolvia a aquisição da leitura e a compreensão da função social da leitura e da escrita. Os alunos estavam participando da Hora do Conto. A atividade foi organizada em dois momentos: na semana anterior, os alunos foram à biblioteca da escola e escolheram livremente um livro paradidático. Eles levaram o livro para casa, com o objetivo de ler a história. Na semana seguinte, eles iriam voluntariamente apresentar para os colegas o tema do livro. Este dia da observação era o segundo dia de apresentação.

A professora também estava sentada no círculo e convidou a pesquisadora para sentar junto com a turma. Num tom de voz baixo, explicou que quem quisesse apresentar a sua obra literária bastava levantar ou falar sentado, assim que o outro colega terminasse a sua apresentação. Não precisava pedir para começar a sua apresentação, mas deveria respeitar o tempo da fala do colega. A professora não estabeleceu um roteiro de apresentação ou perguntas, deixou cada aluno expressar aquilo que considerava ser pertinente. No final das apresentações, a professora indagou se os apresentadores gostaram ou não da obra que leram e pediu que eles justificassem suas respostas. Ela explicou ser importante ter uma opinião sobre a obra literária lida. Após a leitura de um livro, o aluno sempre deve travar um diálogo reflexivo. Além disso, o aluno deve descobrir as finalidades daquele texto:

É importante que vocês sempre leiam e questionem se o livro atendeu às expectativas de vocês enquanto leitores. Saber se o livro ensinou algo diferente e se este ensinamento vale a pena ser compartilhado com os demais colegas. É importante também pensar nas finalidades de um texto: Para que serve este texto? Qual o público-alvo desta obra? Qual a intencionalidade deste gênero textual? Quem escreveu? Quando? Para quê? Do que trata a obra? Qual o tema, o assunto? [...]

O portador de texto desta semana que vocês escolheram são obras literárias, eles possuem uma finalidade, um público-alvo, uma intencionalidade, que intencionalidade é essa? É preciso refletir para compreender a função social da nossa Língua Portuguesa. Lembrem, a leitura e a escrita nasceram do desejo do homem se comunicar, se expressar com o outro. A leitura e a escrita de uma pessoa revelam um desejo, uma necessidade, um sentido, um significado, por isso dizemos que a leitura e a escrita exercem sempre uma função social.

Os alunos começaram a falar sobre as obras e o que observaram. Uma das falas foi extremamente pertinente:

O livro que eu li é o 'Pedro menino navegador', que conta a História do Brasil, quando os portugueses chegaram aqui. Mas este livro conta uma

história diferente da outra história. A história do Brasil antes dos portugueses, da música Pindorama. Os índios já moravam aqui e perderam tudo. Os índios ficam tudo no calçadão. Eles passam fome e frio (Fala do aluno H).

A professora questionou o aluno e iniciou um diálogo entre a professora e os alunos:

- *E como podemos mudar essa história?* – perguntou a professora.
- *Ajudando eles a ter comida e roupa* – disse H.
- *Há outras formas de ajuda?* – perguntou a professora.
- *Sim, ter um lugar para morar.* – disse H.
- *E esse lugar tem que ser como?* – perguntou a professora.
- *Tem que ter coisa de índio.* – disse I.
- *E que coisas de índios tem que ter?* – perguntou a professora.
- *O que eles gostam.* – disse T.
- *Ah, tem que perguntar pra eles.* – disse H.
- *Com isso você conclui quê?* – perguntou a professora.
- *Que a gente acha que sabe as coisas que eles precisam, mas às vezes a gente não sabe. Então tem que perguntar para saber o que eles pensam. Não pode ser o que a gente quer.* – disse H.
- *E vocês acreditam que as pessoas fazem isso?* – perguntou a professora.
- *Não.* – respondem alguns alunos.
- *E por quê?* – perguntou a professora.
- *Porque as pessoas acham que sabem e não perguntam.* – disse D.
- *É e tem gente que não gosta de escutar ninguém e também não ajudam. Mas tem pessoas que escutam e ajudam.* – disse H.

Para Fernández (1994, p. 146), a *autonomia* do pensamento só se constrói quando há um desejo de conhecer e um conflito cognitivo que desperte o sujeito cognoscente a exercer a sua liberdade de pensamento. O *sujeito autor* se constitui a partir da “possibilidade de enunciar, de expressar-se verbalmente [...] buscando definir a articulação linguagem-autonomia de pensamento”. A problematização, dentre os diferentes dispositivos pedagógicos, exerce uma influência positiva no processo da construção da *autonomia*, pois abre espaços de diálogos e de confrontos de opiniões. Esse confronto possibilita a formação do *sujeito autor*. A autoria do pensamento exige inquietude, curiosidade e possibilidade de expor suas concepções: “o prazer de pensar, só é possível se o pensamento puder ser reconhecido como original e não como a repetição de um outro já pensado” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 148).

O clima durante a *atividade* foi de interação, permeada pelo diálogo e pela espontaneidade. Não havia pedidos de silêncios, de controle sobre o corpo e as emoções. Os alunos riam, mostravam sentimentos e sensações através das posturas corpóreas, como timidez, alegria, insegurança, encantamento. O toque no

colega também era bem-vindo, alguns se abraçavam, mexiam no cabelo do outro ou se tocavam para pedir algo emprestado, fazer alguma pergunta ou contar algo baixinho. Havia também uma troca recíproca de *conhecimento* durante as apresentações. Os alunos faziam perguntas, e os que já conheciam o livro também davam a sua opinião.

Esta interação se torna pertinente visto que, Piaget (1967, apud DE LA TAILLE, 1992, p.11) ressalta que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas”.

Segundo Piaget (2002), os espaços de vivências representam as possibilidades de ações sobre o meio, provocando o desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo e afetivo do indivíduo. De La Taille (1992, p. 14-17) explica que “o ser social, de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada”. Assim, somente através da interação com o objeto, com o meio físico e social, desde o momento do nascimento, o indivíduo poderá construir a socialização do seu pensamento visando à construção da *autonomia* moral, ou seja, a liberdade de pensamento.

A essência humana exige a capacidade de interpretar símbolos, representar imagens, descrever pensamentos e compreender diferentes significados e contextos sociais culturalmente produzidos. Interpretá-los e questioná-los com criticidade, *a priori*, exige formação. A construção da autoria do indivíduo cognoscente ocorre desde a infância, principalmente, com o contato com as múltiplas possibilidades de confronto com o pensamento do outro. Ouvir, refletir, expor, dialogar e agir sobre o que se deseja conhecer são ações que devem fazer parte da rotina escolar. Esta reflexão-ação desafia a *relação pedagógica* construída em sala de aula, pois rompe com paradigmas educacionais enraizados em *atividades* copistas, de memorização, envolvendo muito silêncio e domínio sobre o corpo.

A aula envolveu muitos questionamentos, diálogos e trocas entre os alunos e a professora, e todos participaram ativamente da atividade proposta sem medo de falar ou adotando uma postura de passividade. Os diálogos ocorreram sem que um aluno atropelasse o outro. Não havia mãos levantadas para falar, mas quando um aluno terminava de apresentar, o outro começava. Não houve pedidos de silêncio por parte da professora. Havia uma interação entre eles significativa. A sala de aula

não era silenciosa, e os alunos o tempo todo interagiram entre si e com material pedagógico.

Em seguida, a professora pediu para que eles escolhessem um amigo para formar uma dupla. Cada dupla deveria recontar para o outro a história do livro que cada um leu, utilizando o livro como uma ferramenta visual, mostrando as imagens e as ilustrações. Deveriam expressar os seus sentimentos quanto ao livro que leram e também dizer se houve algo bem interessante, se aprenderam algo diferente, engraçado.

Posteriormente cada dupla preencheria uma ficha de leitura, escrevendo o nome do autor, o título da obra, o nome do ilustrador, a cidade em que foi publicado o livro. A professora explicou que essas informações eram importantes porque ajudavam o aluno a identificar e localizar um livro que deseja ler. Explicou também que, para os cientistas e pesquisadores, essas informações eram fundamentais, pois os orientavam também a encontrar um livro que lhes despertaram o interesse. As fichas ficariam na sala, e os alunos poderiam escolher as obras que gostariam de ler a partir das fichas.

Na ficha também havia duas perguntas que se referiam ao tipo de texto que o aluno leu: se era uma poesia, um conto, uma reportagem, uma fábula, uma história em quadrinho ou receita e qual a finalidade daquele tipo de texto: se era para informar o leitor sobre algo, divertir ou ensinar alguma coisa. Neste momento, houve muitas conversas e diálogos entre os alunos. A professora foi passando por volta do círculo, observando as interações entre os alunos, sem fazer nenhuma interferência.

A professora esperou que todas as duplas terminassem essa atividade para retornar para a discussão no grande grupo, quando cada dupla apresentou o gênero textual e as suas finalidades.

Neste momento, surgiu um conflito interessante. Um aluno apresentou o seu gênero textual, que era uma história em quadrinhos, e afirmou que a finalidade deste texto era divertir o leitor, mas que o colega da dupla também achava que era para ensinar alguma coisa:

– Primeiro eu não concordei com ele, a historinha é pra rir e não ensina nada como, por exemplo, fazer comida. Mas aí ele disse que ensina outras coisas, que na historinha que nós lemos ensina que para o homem branco cortar as árvores é progresso, mas para o índio, não é, vai acabar com a floresta. – disse L.

– É e vai todo mundo morrer sem a floresta. – disse J.

- *Aí também serve para ensinar coisas pra gente.* – disse L.
- *E o que esta historinha realmente deseja ensinar? Qual a intencionalidade desta escrita?* – perguntou a professora.
- *Que não é para cortar a árvore.* – disse J

Uma aluna levantou a mão e disse:

- *Que temos que cuidar do planeta.*
- *E como vocês crianças podem cuidar do planeta no dia-a-dia?* – perguntou a professora.
- *Não jogando lixo na rua porque o lixo tampa tudo e chove e fica cheio de água e causa enchentes. Muitas pessoas morreram nas enchentes e ficaram sem casa para morar. Eu vi na TV.* – disse H.
- *Plantar árvore no quintal.* – disse A
- *Não matar os bichos. Dizer para não cortar as árvores.* – disse J.
- *Fazer desfile na rua pra dizer pra não poluir a cidade.* – disse B.

Com base na teoria piagetiana, as primeiras relações sociais do indivíduo no âmbito familiar e, posteriormente, no âmbito escolar, vão ter estreita relação com o processo contínuo de desenvolvimento da *autonomia* moral. A importância dessas relações perpassa pela construção do Eu e do Outro, a partir de um movimento de diferenciação e socialização. Tanto a dimensão cognitiva quanto a dimensão afetiva vão se constituir a partir desta interação. Este movimento prevê um crescimento na qualidade das trocas intelectuais, mas que só se constituirá a partir dos tipos de relações sociais vivenciadas, a coação e a cooperação.

Qualquer relação submetida ao pensamento do outro como verdade absoluta envolve uma relação de coação. Para Piaget (1973, apud DE LA TAILLE, 1992, p.18), relação de coação é “toda relação entre dois indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio”. Tal concepção impede o desenvolvimento intelectual, socioafetivo e moral do indivíduo por não permitir uma troca e não favorecer a construção da *autonomia* de pensamento, permanecendo o indivíduo na heteronomia. A relação de coação alimenta os sentimentos de submissão, medo e de obrigatoriedade.

Já a relação de cooperação, permite uma reciprocidade ativa e questionadora entre o Eu e o Outro, exercendo uma prática de aceitação, confronto e de até reconhecimento de si no pensamento alheio. Não há uma submissão ou um respeito unilateral: há possibilidade de trocas cognitivas e socioafetivas respaldadas pelo respeito mútuo. Nas relações sociais de cooperação, prevalece a construção da *autonomia*.

De La Taille (1992, p. 19 e 20) explica que:

Como seu nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora não há mais assimetria, imposição, repetição, crença, etc. Há discussão, troca de pontos de vistas, controle mútuo dos argumentos e das provas. Vê-se que a cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização. E é também o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento.

As relações de cooperação permitem a liberdade de pensamento. O pensamento livre questiona, argumenta, amplia, compartilha, discorda, opina, sugere, transforma, critica. E é este espírito crítico diante da realidade e do *conhecimento* que se deseja alcançar. A *autonomia* se conquista na relação de cooperação com o outro. Fernández (1994, p.61) enfatiza que “a aprendizagem é a apropriação, é a reconstrução do conhecimento do outro, a partir do saber pessoal”.

A professora explicou que sempre buscou desenvolver um ambiente de aprendizagem dialógico, no qual os alunos pudessem compartilhar conhecimentos. Para ela, as problematizações em grupo contribuem com o crescimento deles e também do professor; por isso ela optou por estabelecer relações interpessoais permeadas pelo diálogo, pelo trabalho em grupo, pela cooperação e pelo contato físico:

As relações sempre foram boas, sempre procurei conhecer cada um, estar presente, estimular as conquistas e valorizá-las. Entre os alunos há relações comuns entre os pares, mas eles se mostravam muito unidos. A turma é muito unida e cooperativa. Há uma participação ativa sobre o que querem conhecer. Não é uma turma homogênea, é uma turma heterogênea. Há diferenças e semelhanças. Mas cada singularidade e cada diversidade é bem-vinda, contribui com o grupo, provoca desafios, conflitos, e conseqüentemente, reflexão e ação.

Os alunos são oriundos de classes populares, com poucos recursos financeiros. Residem na periferia de Santa Maria, em áreas próximas ao colégio. O acesso a diferentes expressões culturais é limitado, sendo a televisão, muitas vezes, o único meio de obtenção de informações. Diante desse cenário, a professora desenvolveu, ao longo do ano, passeios culturais que envolvessem as diferentes formas de linguagens e expressões culturais presentes em Santa Maria. No quarto ano do Ensino Fundamental, o currículo determina que o aluno deve desenvolver um estudo direcionado ao espaço da sua cidade. Partindo deste norteador, a professora desenvolveu um projeto que atendesse os conteúdos a serem desenvolvidos no que

concerne à cidade de Santa Maria, mas que entrelaçasse a história de vida de cada aluno, assim como o seu *conhecimento* prévio e a cultura pessoal, local e regional. A ênfase na cultura prioriza a ampliação do contato com diferentes formas de compreender a temática em estudo.

Em uma das *atividades*, os alunos dramatizaram suas histórias de vida, representando diferentes papéis, apresentando para a turma as gerações da sua família que residiram em Santa Maria. Houve um entrelaçamento, mapeando a história das famílias e a história de Santa Maria, com a apresentação de documentos dos alunos e dos seus familiares. Ocorreram, ainda, dramatizações de fatos históricos da cidade de Santa Maria, utilizando uma linguagem falada diferenciada do nosso tempo, tentando se aproximar da época retratada. Como culminância, foi organizado um passeio cultural de observação da paisagem natural e cultural da cidade. Os alunos puderam também estabelecer comparações e classificações entre o espaço periférico vivido e o espaço central da cidade.

Segundo a professora Angel, a organização dos passeios culturais, como o *City Tour*, a apresentação dos próprios alunos em diferentes eventos da cidade, o entrelaçamento entre os documentos pessoais e familiares e os dados históricos da cidade, a valorização da cultura deles oriundas dos seus descendentes, como os índios, os alemães, italianos etc., são essenciais porque situam o aluno em um tempo e espaço diferenciados. Angel explicou que o estudo dos problemas sociais e econômicos da região onde eles vivem contribui com a formação da identidade local e cidadã, e também com as relações interpessoais na turma, uma vez que eles passam a conhecer melhor o outro e a respeitar as individualidades de cada um:

A turma compreende a sua história e percebe que o espaço é algo que pode e deve ser modificado. Para tanto, é necessário conhecer, problematizar e ser criativo para encontrar novas respostas, novos modos de pensar. Ampliando a bagagem cultural com criticidade, amenizamos o efeito da cultura imediatista da televisão. O aluno precisa viver a cultura e não apenas saber o que é, ou saber distinguir diferenças entre elas. A riqueza de uma turma heterogênea está aí, a possibilidade de viver a cultura do outro e pensar junto com ele novas formas de fazer cultura e de se colocar no mundo.

Segundo Piaget (1974 apud MACEDO, 2005, p. 14), as relações sociais se estabelecem a partir das diferenças, do conflito com o pensamento do outro, “a diferença tem, como uma de suas funções, convidar-nos a tomar consciência.” Reconhecer o outro e se reconhecer no outro exige uma postura de aprendizagem:

aprender a respeitar e a construir com. Respeitar, segundo Macedo (2005, p. 15), não significa ser passivo, e sim relacionar-se de forma interdependente convivendo com a semelhança e a diferença de forma indissociável: “Somos desafiados a desenvolver ações mais responsáveis ou comprometidas [...] A diferença se expressa por relações horizontais que admitem referências múltiplas, abertas e, por isso, sujeitas às divergências, disputas, etc.”. Fernández (2001a, p. 58) amplia esta visão piagetiana, apresentada por Macedo,, afirmando que “A criança reconhece a sua própria autoria de pensamento (sua potência pensante) a partir da diferenciação com o outro”. Pensar com *autonomia* exige um espaço de relações de cooperação e de respeito mútuo. Quando o ser cognoscente expõe o seu pensamento e este é respeitado, confrontado e diferenciado do pensamento do outro, abrem-se oportunidades de aprendizagens mútuas, favorecendo a autoria. Entretanto, para atingir este objetivo, Macedo (2005), fundamentado em Piaget (1977), compreende que o docente deve questionar-se: como aprender a pensar de um novo modo?

Essa problematização nos direciona a repensar práticas pedagógicas que pouco proporcionaram ao aluno ser protagonista da sua própria história escolar distanciando-se da cultura homogênea e individualista. Fernández (2001b, p.42) amplia este olhar, revelando que *atividades* pedagógicas que valorizam o sujeito e a sua cultura priorizam a construção da inteligência e a *autonomia* do pensamento:

A inteligência se constrói num espaço relacional. Isto quer dizer que um sujeito constitui-se inteligente em um vínculo com os outros, vínculo este que não é alheio à ética, e à estética, pois ética, estética e pensamento entrelaçam-se e condicionam-se.

Fernández (2001b, p. 41) compreende que a inteligência se desenvolve e nasce a partir das relações do sujeito com o mundo que o cerca e as possíveis inferências sobre ele:

Ninguém aprende a classificar (uma das operações centrais da inteligência) a partir da distinção de objetos por cor, forma ou tamanho, assim como ninguém aprende a seriar (outra das operações da inteligência) ordenando objetos do menor para o maior. Chega-se a tais classificações e seriações a partir de outras classificações do próprio sujeito no mundo. Isso ocorre à medida que a criança sente-se (porque assim significam para ela seus pais, a escola e a sociedade) pertencente ou incluída em uma classe (sou filho de, sou mulher, sou homem, sou inteligente) e singularizada em sua diferença, como única e distinta; logo, ao mesmo tempo, seriada entre outros nessa pertença. Assim conseguirá facilmente classificar e seriar

objetos, duas operações lógicas presentes em toda a aprendizagem, a partir dos seis ou sete anos de idade.

As *atividades* pedagógicas que permitem que a turma conheça as singularidades e as pluralidades, tecendo entrelaçamentos entre as múltiplas histórias de vida, favorecem a construção do próprio sujeito pensante e desejante como autor da sua própria história e da sua inserção no mundo.

O entrelaçamento dos documentos pessoais dos alunos, dos documentos das famílias envolvidas com alguns dados históricos da cidade de Santa Maria e as representações teatrais se fazem pertinentes, pois, segundo Paín (2003, p. 90; 98):

A escola não pode transmitir algo sem ter os recursos, no caso, o conhecimento. A História, por exemplo, é ensinada como se fosse uma revelação, como uma revelação bíblica. Tudo o que aconteceu está nos livros. Mas como se sabe? Não se pode ensinar História sem documentos. Com eles podemos acreditar no que iremos ensinar. Podemos até encontrar documentos que dizem outra coisa. Aí, teremos de ler os dois para poder interpretá-los. Mas certeza não teremos. A falta de certeza absoluta que temos na Matemática e não temos na História, terá de ser transmitida às crianças para que elas desconfiem de todos aqueles que dizem coisas e não as provam. [...] Não se pode ensinar História sem criar o ambiente, sem documentos de pintura, sem representações teatrais, que poderiam incorporar o que se passou naquela época, os entusiasmos ou as perdas. [...] A melhor maneira de ensinar História, com seus conceitos e símbolos, é recriar para as crianças uma estética de cada época histórica.

Para Paín (2003, p. 90), a criança tem o direito de aprender de forma que faça relação entre o vivido e o ensinado, entre o conhecido e o desconhecido, entre o que se deseja conhecer e o que está sendo ensinado, entre o que ela pensa e o outro pensa. Além disso, para a criança construir um *conhecimento*, ela precisa compreender como aquela informação foi descoberta, desenvolvida ou verificada. E, para isso, “elas têm o direito de fazer perguntas”. É através da pergunta que a aprendizagem se tornará significativa e o seu potencial de autoria se construirá. Macedo (2005, p. 95), fundamentado em Piaget (1978), compreende que:

A aprendizagem é aquilo que nos permite descobrir as propriedades do objeto, da natureza, das pessoas, das coisas. Aprendizagem significa obter informações, desenvolver procedimentos, mudar formas de pensar, aprofundar níveis de compreensão sobre aquilo que queremos conhecer.

Neste sentido, o direito de aprender perpassa pela construção da *autonomia* do pensamento. Somente através de uma *relação pedagógica* entrelaçada pelo

diálogo e pela reflexão problematizadora, será possível construir uma educação para a liberdade.

3.3 Cena 3: a formação da professora e sua compreensão sobre os conceitos da autonomia e fracasso escolar

Angel nasceu em Santa Maria, no hospital de Caridade Astrogildo de Azevedo. Mesmo antes de entrar na escola gostava de “escrever”, fazia rabiscos, como se fossem letras. A vontade de estudar sempre foi algo latente e que perdura até hoje. O primeiro ano escolar foi interrompido logo no segundo mês de aula. Angel quebrou a perna, e o período de recuperação envolveu o uso de tala, depois gesso e, por último, fisioterapia. Seus pais, por residirem longe da escola e devido à falta de um meio de transporte adequado, optaram por retirarem Angel do colégio, retornando somente no ano seguinte. A infância de Angel foi feliz, permeada pelos momentos de brincadeiras livres, de faz de conta, de leituras, de imaginação e de jogos com seus pais e, posteriormente, na escola. A ludicidade sempre fez parte do seu cotidiano. Em suas palavras: “minha infância teve sabor, cheiro, cor e sentimentos felizes”. A escolha da profissão começou a germinar ainda durante o período da infância, com as primeiras experiências vividas em sala de aula, no ambiente escolar.

Angel estudou os oito anos do Ensino Fundamental no mesmo colégio e com o mesmo grupo de colegas. Suas lembranças retratam as suas impressões sobre o ambiente escolar como algo prazeroso e que influenciou a escolha de sua profissão:

Tive experiências muito positivas na escola, gostava de aprender, de tirar boas notas, apresentar trabalhos e, principalmente, do ambiente escolar. No ensino fundamental, a escola era o melhor lugar pra se estar, tinha os amigos, as atividades, as festas, os professores. As famílias eram mais presentes também na escola e preocupadas com os valores de seus filhos. Havia uma relação de confiança e troca, os professores nos ensinavam e eram nossos amigos. Estudávamos em grupo na biblioteca ou na casa de algum colega. Gostava de ler e a aula de história me trazia conhecimentos novos, fazia com prazer os resumos que a professora solicitava e na hora das discussões tinha orgulho em poder falar daquilo que tinha aprendido. Nós podíamos falar, expor nossos pensamentos e sentimentos. Sempre tive boas relações na escola e minha turma tinha a maioria dos colegas

desde a primeira série até a oitava. Nos conhecíamos e nos respeitávamos.

Segundo Del Priore (2008) a infância compreende não apenas uma fase evolutiva para a vida adulta, mas representa um conjunto de vivências significativas que vão influenciar profundamente a formação da personalidade do sujeito. Angel revela, através da memória, esta relação entre o vivido na infância e a sua escolha profissional:

Desde pequena já brincava de professora com meu quadro e os alunos que arrumava na vizinhança ou as bonecas. Eu sempre quis ser professora e acredito que este desejo nasceu por esta relação de respeito mútuo presente nas aulas e na escola, pelo prazer de estar ali. O respeito, o carinho e a atenção que recebi foram primordiais para minhas aprendizagens e pelo gosto em aprender. Eu gostava da escola, dos meus amigos, dos meus professores. Sentia que podia ir além durante as rodas de conversas e de debates. Considero muito importante em minha trajetória até o ingresso ao ensino médio a forma como me relacionei com meus professores.

Diante deste desejo de ser educadora, Angel, no Ensino Médio fez o Curso Normal no Instituto de Educação Olavo Bilac em Santa Maria. Durante este período, iniciou suas primeiras experiências docentes em sala de aula, trabalhando em escolas de Educação Infantil. Estagiou em uma terceira série e, como a regente não ficava na sala de aula, sentia-se realmente a professora da turma, e isso era muito bom, segundo ela.

Após o Curso, optou por prestar vestibular para Pedagogia pela UFSM. Durante a graduação, foi nomeada professora na rede municipal, onde ingressou em 2002. No ano de 2003, foi nomeada na rede estadual. Concluiu a graduação no ano de 2005. Por trabalhar 40 horas, atrasou a conclusão do curso, mas não se arrepende, pois teve a oportunidade de confrontar a teoria e a prática na sala de aula. Angel afirma que a Universidade trouxe maturidade para a aprendizagem:

Explico: me considerava uma ótima aluna, boas notas, bom desempenho nas aulas, um estágio tranquilo, vaga no vestibular sem cursinho. Quando entrei no curso me deparei com outra esfera, os primeiros livros de sociologia eu não entendia muito e não participava das discussões, isso me angustiou por um tempo, daí percebi que teria de andar sozinha, buscar aquilo que gostaria de aprender. Já não eram os professores que deveriam 'transmitir' o que deveríamos aprender. Muito do que aprendi devo a meus professores, mas meu interesse e vontade me levaram mais longe. Na universidade encontrei várias formas de relação: uns professores mais fechados, que nem nossos nomes sabiam, estes 'davam aula', só ele sabe

os alunos devem fazer suas anotações; professores 'camaradas', dão aquela aula meia boca, pouco se sabe do conteúdo, os alunos sempre saem mais cedo e as notas são excelentes; e os professores preocupados com a formação dos alunos, tive a sorte de ter encontrado mais desses, a aula dava gosto de ir, sempre cheia, professores que nos instigavam a descobrir coisas novas. A relação entre os alunos, na maioria das vezes, se dá pela formação de grupo, o que acaba por segmentar a sala de aula, sempre os mesmos grupos de trabalhos, de estudos, de leituras. Isso se dá pelas afinidades. Também percebia a competição entre colegas.

Segundo Angel, essas experiências direcionaram a sua ação pedagógica. As *atividades* que envolviam grupos, construções coletivas e debates despertavam mais o interesse e a atenção sobre o assunto. Outra preocupação que Angel desenvolveu durante seu período de formação foi com as relações interpessoais estabelecidas em sala de aula. Um espaço de convivência precisa ser um espaço de respeito entre os alunos e entre o professor e os alunos. Angel percebeu ser a ludicidade, o diálogo e o respeito, as molas propulsoras da aprendizagem.

Angel optou pela formação continuada, especializando-se em Gestão Educacional pela UFSM e destaca a relevância desta formação na prática docente:

Acho muito importante a formação continuada na vida do professor. Sempre gostei de participar de encontros, seminários, cursos e congressos. Pena que por atuar em sala de aula às vezes fica difícil ser liberada com a frequência que gostaria. Acho importante também o professor fazer publicações. Publicar trabalhos, pesquisas, opiniões, pois ao fazer isso ele não para de pensar sua prática, não se acomoda. Para mim, formação continuada é também discutir com os colegas sobre as questões da escola, propor soluções, querer mudar junto. Também estudo sobre a construção da Autonomia e avalio constantemente a minha prática. Sou muito inquieta, sempre achei que a função do professor não está só na sala de aula, o professor deve estar envolvido com todas as questões que envolvem a escola, todos precisamos ser aliados para a construção de uma escola digna e de qualidade, um ambiente prazeroso de ensino-aprendizagem. Então ingressei na gestão para aprender mais e poder realizar minha pesquisa sobre a formação continuada dos professores e as possíveis possibilidades de que esta se efetive no ambiente de trabalho como aliada a resolução de problemas. Além disso, tive aprendizagens significativas no grande grupo, conhecendo diferentes realidades escolares e diferentes profissionais da área. A relação de confiança e o vínculo estabelecido com o orientador da monografia, pessoa que admiro como profissional pela conduta e conhecimento. Os bons comentários da banca na defesa da monografia foram gratificantes, pois tive prazer em confirmar minhas aprendizagens.

Angel relata que, no ano de 2010, almeja prestar concurso para o ingresso no Mestrado em Educação da UFSM, como uma oportunidade de crescimento profissional e por uma satisfação pessoal.

No que tange a sua prática pedagógica, a professora Angel, explica que:

Me fundamento em Vygotsky, um sócio-interacionista. Percebo que a aprendizagem se dá através da influência do outro, do meio, do indivíduo e as relações produzidas por estes. E em Paulo Freire, eterno educador, a autonomia, a pergunta, a indignação, a problematização da realidade, palavras que devem estar presentes no cotidiano do professor. Na escola estudamos e utilizamos a Tendência Progressista Crítico-social dos Conteúdos para desenvolver a criticidade dos nossos alunos. O plano de curso foi construído a partir da realidade escolar e da identidade de cada turma. Por isso, estimulo os trabalhos em grupo, construímos jogos para consolidar e verificar as aprendizagens, para aprender a trabalhar em grupo, a conhecer as regras e atuar sobre elas. Realizamos sempre, como você pôde acompanhar, debates e discussões sobre temas relacionados às aulas ou trazidos pelos alunos, segundo seus interesses. Os alunos sempre têm a oportunidade e o direito de expressarem suas opiniões. Gosto das rodas de leitura e discussão de textos com produção escrita variada. Adoto frequentemente as dramatizações, propostas pelos alunos ou por mim. Utilizo bastante material concreto para contagem, classificação, seriação, observação e comparação. Com as produções escritas, pois os alunos passaram a explorar mais sua inventividade, e buscar novos vocabulários. As dramatizações revelaram talentos, fizeram alunos que não gostavam da leitura ou de participar se envolverem mais. Também através das dramatizações e atividades em grupo houve maior entrosamento entre os alunos, e por consequência o respeito pelas diferenças individuais.

Durante o período de observação, foi notória esta relação entre a teoria e a prática. Havia uma preocupação de desenvolver no aluno uma postura crítica frente aos assuntos abordados em sala de aula. O jornal foi um dos recursos pedagógicos utilizados em sala de aula como fomentador da criticidade, promovendo discussões sobre os problemas que norteiam a cidade de Santa Maria e alguns temas de relevância que envolvesse o Brasil e o mundo. As *atividades* em grupo ocorriam com frequência, assim como, as dramatizações. Nestas aulas, os alunos demonstravam interesse pelo assunto desenvolvido e adotavam uma postura de colaboração com os demais colegas.

A prática docente exige coragem para desafiar as suas próprias verdades absolutas. Para Fernández (2001), a teoria para o docente é a rede do equilibrista. Nessa metáfora, Fernández (1994, p. 167) afirma que a teoria dá a segurança necessária ao professor para que ele ouse inventar novas formas de ensinar e de aprender: “a teoria é essa rede que nos ampara e que nos permite transitar por esse caminho tão cheio de riscos, que é o caminho de nosso acionar concreto diário”. Descobrir novas formas de ensinagem e de aprendizagem e colocá-las em prática a partir de uma base de sustentação, a teoria, permite ao docente ser livre para criar sem medo de errar, pois há uma teoria que o sustenta e o fundamenta, e não

apenas de reproduzir antigas concepções de educação que pouco desafiam a *autonomia* do pensamento e da ação docente. Fernández (1994, p. 167) relata:

Creio que o que dá possibilidade de sermos livres no trabalho criativo é ter um substrato teórico que permita descobrir, decidir e eleger as técnicas que serão utilizadas. Do contrário, as técnicas transformam-se em novos mandatos e em geradoras de submetimento no ensinante, que, então, não poderá transmitir à aprendizagem um espaço de criatividade.

Entretanto Fernández (2001b) explica que, diferente da rede do equilibrista que já está pronta, o professor deve construir a sua própria rede, tecendo com os fios do *conhecimento* construído com as suas experiências de vida, o *conhecimento* dos que convivem ao seu redor e o aporte teórico, visando uma sustentação frente aos espaços “entre” a certeza e a dúvida, espaços pertinentes à natureza humana. E uma forma de iniciar esta rede é a ousadia de perguntar:

A riqueza da pergunta relaciona-se com a possibilidade de perguntar-se. [...] A posição de perguntar (se) está na relação ‘entre’ que toda pergunta inclui, entre aquilo que se conhece e aquilo que não se conhece. Perguntar é situar-se (e aí circula o desejo de conhecer) entre o que se conhece e o que não se conhece. Nesse movimento, vai nutrindo-se o desejo de conhecer (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 54).

A partir dessa mudança de postura, o professor precisa investir nos alunos o caráter desafiador e questionador que exige o ato de conhecer e o ato de aprender. “É neste lugar que se encontram o aprendente e o ensinante: no terreno de risco, no desafio de ensinar e de aprender [...]. Um campo de autorias, de diferenças e de reconhecer-se” (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 34-35). Para Fernández (2001a), a construção da *autonomia* do pensamento promove a redução do *fracasso escolar*.

Angel, quando questionada sobre a sua compreensão sobre *autonomia* e *fracasso escolar*, manifestou que:

A forma como se estabelece o processo de ensino e de aprendizagem depende da qualidade desta relação pedagógica que pode produzir a construção da autonomia ou massificação do fracasso escolar. O ambiente criado na sala de aula propicia tais construções de sucesso ou insucesso, mas ela não é a única determinante, outros fatores podem influenciar a construção da autonomia ou do fracasso escolar. A relação pedagógica envolve a prática de ensino e de aprendizagem. A forma como professor e alunos se relacionam e como estes estabelecem a relação com o conhecimento. É importante que haja confiança e respeito nestas relações. Autonomia pra mim é a independência na forma de pensar e agir. As ações não pela reprodução de um modelo aprendido, mas pelas convicções

geradas pelas aprendizagens. Fracasso escolar configura-se no não aprender. Procuo estimular ao máximo a construção de cada um e o fortalecimento da autonomia. É importante que cada um acredite que é capaz.

Angel relatou que muitos educadores acreditam que o *fracasso escolar* está relacionado à alguma carência social, ao meio familiar e a algum fator biológico, e que o fracasso tem pouca relação com a escola. Entretanto, Angel, percebe que alguns fatores podem realmente limitar o processo de aprendizagem, como algum comprometimento neurológico, mas que o ato de aprender sempre é possível. Angel reconhece ser o docente responsável, juntamente com a equipe pedagógica, pelo processo de ensino-aprendizagem:

Angel: O professor é co-autor, ele é responsável pelas relações estabelecidas em sala de aula, assim como as atividades são desenvolvidas, e isso tem tudo a ver com o ato de aprender ou de não aprender. A equipe pedagógica planeja e discute ao longo do ano, nas reuniões pedagógicas, justamente para pensar junto ações pedagógicas que realmente consolidem o PPP e as finalidades da educação. Percebo que quando o conhecimento é construído pelo aluno tudo tem mais sentido, mais sabor e vontade de aprender mais. O professor é o facilitador da aprendizagem, o mediador que vai possibilitar novas formas de comunicação e de participação durante a realização da atividade. O meu desafio diário é esse: construir atividades que desenvolvam o pensar. O fracasso tem haver com o fato de o aluno não pensar por si só. Por isso, a atividade tem que levar o aluno a pensar sobre o assunto, a criar suas hipóteses, buscar novas opiniões, estabelecer comparações e estabelecer algumas conclusões. Isso é autonomia. O ato de aprender é o resultado daquilo que o aluno vivenciou e, para isso, é necessário estabelecer conexões entre aquilo que o aluno já conhece e o que se deseja conhecer. É preciso conhecer o aluno e conhecer a sua realidade para haver a mediação. É a mediação problematizadora com o aluno, como dizia Freire, que vai promover a mudança, a transformação. Compreendo que a construção de novas habilidades, competências e atitudes de respeito e de cooperação é de responsabilidade do docente, da prática pedagógica. Para mim, o professor tem que ter preocupação com a aprendizagem dos alunos, tem que buscar sua formação continuada e a utilizar na sala de aula tudo que aprendeu. Por isso, me preocupo em proporcionar situações variadas aos alunos para que estes vivenciem aprendizagens novas e busquem a construção do conhecimento. E, como Supervisora no turno noturno, também busco estimular esta postura no grupo de professores. Acredito que o professor se constitui professor com muita leitura, vontade de transformar e respeito pelo próximo. Se você respeita o outro, não vai se contentar com uma aula que reproduz e bitola o indivíduo.

Para diminuir os elevados índices do *fracasso escolar*, Fernández (2001a) buscou investigar como se constrói o *sujeito autor*, ou seja, o sujeito da autoria do pensamento. Com base neste questionamento, apontou que a construção do *sujeito*

autor não se refere apenas à construção do aluno, mas também à construção do docente. O docente precisa se reconhecer como um *sujeito autor*, adotando, ao mesmo tempo, a postura ensinante e aprendente diante do *conhecimento* e do seu saber fazer pedagógico. Fernández (2001b, p. 30) explica que:

Mais do que ensinar (mostrar) conteúdos de conhecimentos, ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo-subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos:

- a) construção de conhecimentos;
- b) construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante.

A atuação da professora com a turma fomenta a construção de um *conhecimento* gerado a partir das vivências e ações sobre o que se deseja conhecer. As relações sociais estabelecidas entre professora-aluno e aluno-aluno, permeadas pelo respeito mútuo, possibilitaram as interações cooperativas nos múltiplos contextos de aprendizagem, favorecendo a construção da *autonomia*. Alguns alunos, no início do ano, apresentavam uma necessidade constante da professora. Eles levantavam ou chamavam a professora quando estavam diante de uma *atividade* que não conseguiam resolver, porém a professora não dava respostas. Ela instigava o aluno a criar suas hipóteses de pensamento e de escrita e também a interação com os demais colegas. No final do ano, os alunos já conseguiam realizar as *atividades* buscando diferentes formas de resolvê-las. No final da atividade proposta, os alunos expunham as suas respostas e era visível a diversidade de percepções, interpretações e compreensões sobre o assunto estudado. Não havia uma resposta padrão. Não havia um estudo de “decoreba”, com respostas iguais e fiéis ao pensamento da professora. Um fato interessante é que os alunos conversavam entre si, mas as respostas não eram iguais, as palavras não eram as mesmas, não havia cópia. Algumas das falas de Angel para alguns alunos que, no início do ano, precisavam da professora como referência:

– *Vamos lá, lê novamente, pensa um pouquinho sobre o que você leu, sobre o quê é? Qual a ideia principal? O que o texto quer informar? Para que este texto foi feito? Para quem? Vamos lá, crie uma hipótese, converse com o seu colega de classe e descubra a hipótese dele, leia de novo, pense novamente e escreva sua resposta. Não tem problema em errar. O erro é bem-vindo, o que não é bem-vindo é o não tentar fazer. É o não formular hipóteses.*

– *Agora que você já fez, veja o do seu amigo, pense como ele chegou nessa resposta. Depois, que você teve a sua opinião, pergunte como ele chegou a essa conclusão. Assim, você vai descobrir diferentes formas de pensar.*

- *Não tenha medo de errar.*
- *Hoje vocês vão ter que criar várias hipóteses sobre uma única pergunta.*
- *Me explica a sua hipótese, como você chegou nesse resultado?. É isso aí, é preciso pensar, não é o que a professora pensa, é o que você pensa, o que você construiu.*
- *Hoje, alguns voluntários irão explicar diferentes formas de solucionar este problema matemático.*

O timbre de voz da professora manteve-se sempre baixo e adequado ao ambiente da sala de aula. Sua entonação de voz e suas ações são calmas, serenas e afetivas. Toda vez que se dirige a um aluno, abaixa o corpo, fica na altura dos olhos do aluno e o escuta. Atende os alunos nas mesas deles ou na mesa dela. Eles se aproximam dela, revelando uma relação de carinho e de contato físico, tanto as meninas quanto os meninos. Em alguns momentos, ao longo da aula, pergunta se eles estão com frio, fome, calor ou sono. Havia uma preocupação com o bem-estar físico dos alunos.

Em um diálogo com uma aluna sobre os seus sentimentos pela escola, pode-se observar a relação professor-aluno:

- *Você gosta da escola?* – perguntou a pesquisadora.
- *Gosto.* – respondeu D.
- *Por quê?* – perguntou a pesquisadora
- *Porque é legal. Eu conheço todo mundo.* – respondeu D
- *O que você mais gosta na sua escola?* – perguntou a pesquisadora
- *Da minha professora.* – respondeu D
- *E o que você gosta na sua professora?* – perguntou a pesquisadora
- *Ela é legal, carinhosa, não grita e se preocupa com a gente. A gente pode errar, ela não briga. Gosto das aulas dela também. Só não gosto muito dos problemas de matemática.* – respondeu D

Piaget (1977, p. 172) afirma que “toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral conduz a heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade”. Em conformidade com esta concepção, Fernández (1994, p. 166) explica que “o verdadeiro poder da autonomia é dado pelo pensamento. [...] Este é o poder do argumento”.

3.4 Cena 4: a construção das regras, os conhecimentos e as atividades

A turma já estudava junta há quatro anos, e a professora já atuava com as crianças desde o ano anterior; por isso; as *regras* foram construídas a partir das

discussões realizadas desde o primeiro ano com a turma. As classes estavam em grupos de quatro pessoas. A professora iniciou o processo de construção das *regras* lembrando algumas discussões já promovidas no outro ano. O princípio norteador das *regras* estabelecidas pela escola e por ela é a palavra respeito. Os alunos disseram que respeito significava:

É não colocar apelido que você não gosta.
É não ofender o amigo.
Cuidar do amigo.
Ser solidário.
Cuidar do colégio.
É saber que você tem direitos e também tem deveres.
Ninguém falar mal de você.
Não quebrar e destruir as coisas da escola.
É não ofender a Sora
Obedecer à Sora.
É ouvir o colega.
É esperar a sua vez para falar.
Não fazer briga com o colega.
É conversar invés de brigar.
Respeito é não empurrar na fila no horário da entrada.
Falar baixo.
Ser educado.
É não faltar à aula e não chegar atrasado.
É participar na aula.

A professora apresentou o significado da palavra respeito presente no dicionário, depois, explicou que eles iriam iniciar o processo de construção das *regras*. Mas, primeiro, cada grupo iria discutir sobre o que significava a palavra respeito e escrever em um pedaço de papel.

Ela colocou a palavra “*Regras*” no quadro e pediu cinco voluntários para explicar o que eram *regras* para eles.

– *Regra é para seguir.* – disse B.
 – *Tem que obedecer.* – disse V.
 – *É que tem direitos e deveres e você tem que fazer o certo.* – disse F.
 – *É o que te ensina como fazer as coisas.* – disse A.
 – *Tem regra na escola e em todo lugar, né, Sora?* – disse H.
 – *E sempre temos que obedecer a uma regra?* – perguntou a professora.
 – *Depende, né, Sora. Se for o certo, sim.* – disse G.,
 – *E o que é certo?* – perguntou Angel.
 – *O que não faz mal para ninguém e nem pra gente.* – disse D.

A professora lê o significado da palavra *regra* presente no dicionário para os alunos. Depois apresenta uma terceira palavra: justiça. Ela desafia as crianças a pensarem em certas situações que envolvem a concepção de justiça: “quando uma

atitude é justa e quando uma atitude não é justa? Todo mundo realmente deve ser tratado da mesma forma? Somos realmente iguais nas nossas condições econômicas? É justo julgar todos de uma mesma forma? As *regras* podem ser quebradas, modificadas ou ampliadas? O que é justiça?”. A professora também explicou o significado das palavras *igualdade* e *equidade*. Após a explicação, pediu para os alunos pensarem no grupo e construírem as dramatizações para serem apresentadas.

Os grupos começaram a pensar sobre o que era justiça e quando algo deixava de ser justo. Durante as dramatizações, alguns grupos enfatizaram a questão das *regras*, como o respeito. Outros grupos já demonstraram uma análise crítica sobre as desigualdades sociais: pessoas que passam fome, que precisam pedir comida, crianças que trabalham no sinal de trânsito, pessoas que roubam para comprar comida e vão presa, pessoas que julgam o outro sem saber a verdade, pessoas com deficiências e que, por isso, possuem poucas oportunidades.

Após esta *atividade*, a professora lembrou que as *regras* para aquela turma seriam um conjunto de ações que deveriam ser construídas por todos os alunos, a partir do princípio do respeito pelas pessoas e pelo patrimônio da escola e da observância às *regras* comuns da escola.

A professora pediu para que as crianças dissessem quais os direitos delas como cidadãs. Eles responderam: “*Ter escola. Saúde. Casa. Comida. Família. Recreio. Lanche*”. A professora mostrou o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Constituição Federal, de 1988, e explicou que estes portadores de texto apresentavam leis que garantiam os nossos direitos como cidadãos, e que todos deveriam lutar para que estas leis fossem cumpridas. Assim, a escola também precisa de *regras* para garantir os direitos dos alunos a ter um espaço de convivência saudável e agradável. Que todos queiram estar na escola e sejam felizes. Então, os alunos iriam pensar e escolher alguns direitos que eles gostariam que existissem na escola.

Este foi um momento de bastante diálogo. Os alunos discutiram sobre os direitos que gostariam de ter e produziram um painel, ilustrando e desenhando esses direitos.

A professora, para finalizar, explicou que não escolheria alguns direitos, e sim que convidaria todos os alunos a pensarem como seria bom ter todos aqueles direitos na escola. Mas, para isso, o princípio respeito não poderia ser esquecido.

Dessa forma, ela colou as palavras: respeito, *regras* e justiça no painel junto com as produções dos alunos:

Ser feliz.
Ter direito à aula.
Ter amigos.
Ser tratado com respeito.
Não ter apelido.
Ter lanche e recreio.
Ter uma professora para ensinar com carinho.
Ter aula de Educação Física.
Ter uma escola legal.
Ter brincadeira e jogos nas aulas.
Ter material escolar
Aprender.

Na semana seguinte, as crianças construíram os deveres dos alunos a partir do princípio respeito e a partir do repensar sobre os direitos elaborados por eles. Cada criança leu um direito e foi convidada a pensar: “para atingir este direito, qual o meu dever?” A professora pediu um voluntário para ler um direito e travou-se o seguinte diálogo:

– *Ter amigos* – leu B.
– *Então, turma, para ter amigos na escola eu preciso fazer o quê?* – perguntou a professora.
– *Ser amigo também.* – respondeu B.
– *E como somos amigos na escola?* – perguntou a professora.
– *Respeitando, não colocando apelido, nem rindo dele, nem maltratando. Tem que ajudar, ser amigo.* – respondeu B.
– *Alguém discorda? Não? Quem concorda? Alguém gostaria de falar algo diferente?* – perguntou a professora.
– *Se eu não for amigo, eu também não vou ficar triste porque aí ele não vai querer ser meu amigo. Se eu não respeitar não vou ser respeitado.* – disse H.
– *Eu posso ser amigo de quem eu não conheço?* – perguntou a professora.
– *Não, porque para ser amigo temos que conhecer.* – disse D.
– *E como podemos conhecer alguém?* – perguntou a professora.
– *Conversando, brincando.* – respondeu F.

A professora pediu outro voluntário:

– *Não ter apelido, Sora.* – disse D.
– *E qual o meu dever, então, relativo a este direito?* – perguntou a professora.
– *Não colocar apelido, né, Sora?* – disse D.
– *É?* – perguntou a professora.
– *É. Mas tem apelido legal né, Sora? Eu gosto do meu De.* – disse D.
– *O apelido De te ofende? Te desrespeita?* – perguntou a professora.
– *Não, eu gosto*– disse D.

- *Então, este pode? Lembra pessoal, qual é o princípio das nossas regras?*
- perguntou a professora.
- *O Respeito.* (Respondem vários alunos)
- *E o que é respeito?* – perguntou a professora.
- *É respeitar o colega.* – disse V.
- *Com isso você quis dizer que...* – disse Angel.
- *É que cada um tem um jeito e temos que respeitar.* – disse V.
- *E como respeitamos o jeito de cada um?* – perguntou a professora.
- *Ah, aceitando o jeito dele.* – disse V.
- *E se eu penso diferente dele, eu posso me expressar, dizer que penso diferente? Isso é falta de respeito?* – perguntou a professora.
- *Não. Isso é bom, porque um aprende com o outro.* – disse V.
- *Voltando ao apelido. Então, se o princípio é o respeito o que devo fazer diante de um apelido?* – perguntou a professora.
- *Eu tenho que saber se a pessoa gosta ou não e daí perguntar como ele gosta de ser chamado.* – disse D.
- *Então, vamos fazer isso agora? Cada um vai dizer o seu nome e vai dizer como gosta de ser chamado. Se a pessoa gosta do seu apelido, tudo bem, podemos chamar ele pelo apelido, porque assim não estaremos o desrespeitando, mas se ele não gostar, devemos chamá-lo pelo seu nome. O que vocês acham? Vocês concordam?* – perguntou a professora.

De La Taille (2001, p. 91) explica que a “moral autônoma somente é possível se o respeito for *mútuo*, ou seja, se ao dever de respeitar o outro corresponder a exigência de ser respeitado”. O professor precisa desenvolver esta reflexão sobre a construção das *regras*, de tal forma que possibilite o surgimento do respeito mútuo.

De La Taille (2007, p. 60) explica que a justiça pode ser definida por dois princípios: a igualdade e a equidade: “a equidade implica em tornar *iguais* os *diferentes*”. Pensar nesses conceitos em sala de aula torna-se pertinente, por oferecer a oportunidade de pensar em atitudes diárias que são justas e que são injustas, em prol do outro. A escolha da felicidade como um norteador de atitudes e de reflexões promove um encontro com outro mais aberto e generoso. Segundo De La Taille (2007, p. 64), as ações docentes no seio escola devem contemplar “as dimensões da felicidade (vida boa), da generosidade (para outrem), da reciprocidade e cooperação (com outrem) e da justiça, notadamente pensada no nível político (instituições justas)”.

Quando Angel foi questionada sobre a construção das *regras*, ela afirmou que se fundamenta em Piaget e De La Taille para desenvolver um pensar sobre o outro a partir dos seguintes termos: Respeito, Justiça, Igualdade e Equidade. Angel afirmou que, durante a sua formação acadêmica, a resolução dos conflitos foi um assunto abordado com relevância e que este olhar sobre a construção das *regras* precisa ser sempre (re)significado, atendendo cada etapa do desenvolvimento da criança. Não havia *regras* para idas ao banheiro ou beber água. O aluno poderia ir sem pedir para

a professora, desde que fosse um por vez. Os alunos formavam filas no horário de entrada no pátio, mas, no decorrer da aula, não precisavam andar em fila para ir para o lanche ou recreio, mas precisavam falar baixo, para não atrapalhar as aulas dos demais alunos do colégio.

Angel, em sua prática pedagógica, compreende que as *regras* contribuem para o convívio saudável no ambiente escolar, e não estabelece, com seus alunos, um conjunto de *regras* prontas. Para ela, a construção das *regras* precisa estar de acordo com as etapas do desenvolvimento infantil.

Na obra, *O julgamento moral na criança*, Piaget (1977), aponta que a construção das *regras* está imbricada com o desenvolvimento moral da criança. A moral não é inata. A criança ao nascer encontra-se em *anomia*, onde a *regra* ainda não é uma relação de coação, a criança ainda não segue o conjunto de *regras* adotadas por uma autoridade. Com o contato com outros seres humanos, na fase egocêntrica, surge a moral heterônoma, que considera a *regra* estabelecida por um adulto ou uma autoridade, como algo imutável, sagrado, do dever e inquestionável. Nasce o respeito unilateral, do respeito à autoridade do outro. A partir dos sete anos, no estágio de cooperação-nascente, que corresponde ao grupo de idade dos alunos observados nesta pesquisa, Piaget (1977) afirma que, de acordo com as relações sociais estabelecidas, a criança inicia o processo de construção da *autonomia* moral por intermédio da cooperação, que tem por princípio a solidariedade. A criança começa a reconhecer a *regra* como uma lei criada com consentimento mútuo, portanto, deve ser respeitada. A criança, nessa fase, precisa de *regras* fixas, unificadas, comuns a todos. O diálogo com o outro começa a apresentar discussões envolvendo um tema com diferentes pensamentos e pontos de vistas. Se o aluno vivenciar uma relação de cooperação entrelaçada pelo respeito mútuo, pautada na reciprocidade, começará a perceber que as *regras* podem ser modificadas e legisladas por eles com base no bem comum.

Neste sentido, Angel acredita que as *regras* devem ser construídas pelos alunos, compreendendo a finalidade de cada uma delas. As *regras* são excelentes instrumentos de debates. Quando as *regras* são construídas a partir de um princípio, como o respeito, os alunos estabelecem relações entre suas atitudes e as atitudes do outro. O aluno começa a praticar o movimento de reflexão, colocando-se no lugar do outro. O objetivo da regra não pode ser de controle, mas de respeito. A concepção da construção das *regras*, para Angel, envolve o desejo de construir, nos

alunos, o respeito mútuo: “*não me preocupo com regras rígidas, penso que o respeito sempre deve ser o norteador para a construção das regras. Se eu respeito algo ou alguém, eu estou pronto para aprender sobre isso. E sinto que eles se respeitam*”.

DeVries e Zan (1998, p. 137) clarificam que, quando as *regras* são construídas pelos alunos, o objetivo é “contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo, na qual os professores e as crianças praticam a autorregulagem e a cooperação”. As autoras explicam que, quando o docente estabelece *regras* prontas, sem a possibilidade de reflexão sobre a aplicação dessa *regra*, o professor está produzindo a heteronomia.

A professora Angel, em sala de aula, ao longo do ano, foi construindo espaços dialógicos sempre que necessário sobre as *regras* construídas pelos alunos. Estes momentos de reflexão colaboraram com a construção do respeito mútuo e da cooperação.

Esse movimento contínuo promoverá a transição para o último estágio de codificação das *regras*, no qual a criança precisa legislar sobre as *regras* a partir de relações de reciprocidade com o outro, estabelecendo novas *regras*, novas formas de construir o pensamento. As *regras* nascem da relação coletiva, e não individual. Os indivíduos passam a legislar sobre as *regras* a partir dos dez anos, quando foram estimulados a pensar sobre elas. Piaget (1977, p. 56-61) explica que é nessa fase que:

A heteronomia sucede à autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como o resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida. [...] a criança deixa, por si mesmo, de considerar as regras como eternas e como sendo transmitidas como tais através das gerações. [...] Não é mais coercitiva nem exterior: pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo. [...] é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva. [...] O caráter próprio da cooperação é justamente levar a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros. Modificando as regras, torna-se legisladora e soberana nessa democracia. A regra torna-se para ela, condição necessária de entendimento.

A partir do respeito mútuo, as *regras* passam a ser reformuladas sempre que necessário para atender o bem comum. Essas ações coletivas de pensar envolvem movimentos vitais para a aquisição da autoconsciência e, conseqüentemente, da

autonomia do pensamento. “A autonomia conquistada durante esse estágio conduz melhor a um respeito à regra do que a heteronomia do estágio anterior, é o sentido verdadeiramente político e democrático” (PIAGET, 1977, p. 61).

Piaget (1977), ao estudar a construção das *regras* no desenvolvimento humano, destaca a importância do docente conhecer esse processo evolutivo para a formação da *autonomia moral* do indivíduo. O essencial não são as *regras*, e sim investigar como a construção das *regras* pode contribuir com a formação de sujeitos autônomos e compreende como as relações de coação e de cooperação precisam ser entendidas e diferenciadas durante as fases do desenvolvimento humano. Piaget (1977, p. 344) expõe que:

A moral da consciência autônoma não tende a submeter as personalidades e regras comuns em seu próprio conteúdo: limita-se a obrigar os indivíduos a ‘se situarem’ uns em relação aos outros, sem que as leis desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares.

As *regras* no âmbito escolar não podem ser vistas como algo imutável, em que o aluno deve cumpri-las cegamente, sem realizar o exercício da reflexão em grupo. A postura pedagógica que não proporciona este diálogo com as *regras*, em detrimento do controle, da disciplina, da imposição de limites, produz sujeitos heterônomos. A passividade diante da *regra* produzirá um sujeito incapaz de legislar sobre elas, reproduzindo os modelos de controle presentes em nossa sociedade. O sujeito abrirá mão da sua cidadania, uma vez que cumprirá as *regras* por ser obrigado ou por medo de ser punido e não por um processo de reflexão-ação sobre o meio que está inserido. A escola ao produzir sujeitos heterônomos causa um dano para o bem comum, pois o sujeito que não sabe argumentar frente às normas estabelecidas e impostas pela sociedade pouco contribuirá com as transformações sociais necessárias e pertinentes nos tempos atuais.

Para Fernández (2001a), este *não pensar sobre* é um *fracasso escolar* do tipo *exitoso*, produzido pela escola. A autora observou existir dois tipos de fracassantes produzidos pela escola: o *sujeito fracassante do tipo exitoso*, que não constrói o *conhecimento*, mas copia e passa de ano letivo, e o *sujeito fracassante do tipo repetente*, que é o aluno que reprova no final do ano letivo. Para Fernández (2001a), o *fracasso escolar* do tipo exitoso, apesar de não aparecer nos índices de reprovação, causa danos significativos, pois produz o sujeito passivo, heterônimo, contrário ao

sujeito epistêmico piagetiano, ativo, autônomo. Para Fernández (2001a), o docente também pode ser visto como um sujeito heterônomo ou autônomo. Tal concepção parte do princípio da postura ensinante-aprendente. O professor que aprende ao mesmo tempo em que ensina exerce a sua capacidade de autoria do pensamento. Nesse sentido, se constitui como um *sujeito autor*. Já o professor que só reproduz o *conhecimento*, aceitando o que é imposto pelo outro, permanecerá na heteronomia.

Assim Piaget (1977, p.172) propõe um questionamento pertinente à compreensão de todos os educadores:

Como a criança chegará à autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal, quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fato de autonomia. Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

Logo, a construção da *autonomia* exige relações sociais de cooperação, permeada pela reciprocidade e pelo respeito mútuo. Através dessa relação de cooperação, nascerá o processo de descentração, no qual o indivíduo começa a se colocar no lugar do outro, compreendendo e refletindo criticamente sobre diferentes pontos de vistas.

Angel, em sua prática pedagógica, não optou pela imposição de *regras* prontas. Não havia ameaças de castigos ou a retirada do afeto. Instigou nos alunos a construção de *regras* a partir do princípio do respeito, das relações de cooperação, do “conhecer para compreender”, estimulando a elaboração de *regras* que visassem à tomada de consciência de si e do outro por intermédio da responsabilidade e do comprometimento com a cooperação e a solidariedade. Nos momentos em que os diálogos foram desenvolvidos, os alunos puderam ouvir o outro e colocarem-se no lugar dele. Era o início do processo de descentração. O início da superação da heteronomia.

Angel demonstrou adotar uma postura crítica diante da sua ação pedagógica, reavaliando *atividades*, fundamentando a sua prática e (re)significando conteúdos programáticos a serem desenvolvidos. Nos momentos adequados, expôs suas

opiniões e concepções sobre a educação e o processo ensino-aprendizagem. Não adotou uma postura passiva e de reprodução daquilo que estava sendo colocado no grupo.

Em uma reunião pedagógica, o diretor da escola, em um diálogo com o grupo, parabenizou os professores por suas posturas diante da construção das *regras*. O diretor compreende que as *regras* devem ser construída junto com o aluno, e não imposta, e que as ações desenvolvidas pelos professores deveriam continuar, pois os resultados já estavam sendo percebidos pelo grupo e por outras instituições públicas municipais. O diretor explicou haver instituições interessadas em estudar junto com eles, observando as práticas docentes frente à construção das *regras*.

Durante esta explanação, alguns professores colocaram a sua opinião, dentre eles Angel, demonstrando *conhecimento* acerca do assunto em pauta e do referencial teórico presente no PPP que conceitua e justifica as escolhas das ações pedagógicas. A direção da escola reforçou que os limites deveriam ser construídos com base na reflexão e não na imposição de *regras* ou proibições. A direção acredita que a responsabilidade é de todos, pois a indisciplina é um sintoma e tem a ver com aquilo que oferecemos para o aluno; motivando o aluno a participar de forma ativa das *atividades*, a indisciplina diminui. A fala do diretor se aproxima da proposta explícita no PPP, fundamentado em De La Taille (2001) e DeVries e Zan (1998):

Os papéis e níveis de responsabilidades do professor e dos alunos devem permanecer bem definidos. Os limites se situam nas possibilidades e impossibilidades de determinadas experiências, até onde cada um pode e deve ir. Os limites precisam ser claros e objetivos, justos, coerentes estabelecidos com o grupo de maneira firme e respeitosa. Não proibições e impedimentos e, sim, regras básicas de convívio e funcionamento grupal. Os limites não podem ser tomados como punição, e sim como contornos necessários à convivência humana mais ética. Para que um grupo possa se constituir, é fundamental que se estabeleça uma relação de respeito mútuo cabendo ao professor/mediador dar o exemplo (Trecho retirado do PPP, página 7).

Alinhado com as ideias presentes no PPP no que se refere à construção dos limites a partir das *regras* construídas pelo diálogo, destacam-se duas situações que valem ser analisadas.

Situação um: um aluno, durante a apresentação de uma determinada obra literária, estava com a capa do livro rasgada. Após a apresentação, ele pegou um livro de outro colega para ler e começou o seguinte debate:

- Sora, ele vai rasgar o livro, ele não vai ter cuidado, ele rasgou o livro dele! E uma das regras é ter cuidado com o material. – disse D.
- Vamos dar um voto de confiança para ele, afinal, nós não sabemos se foi ele ou não que rasgou o livro. Vamos ouvi-lo? – disse Angel.
- Não fui quem rasgou, foi meu maninho, ele é pequeno e puxou. Mas minha mãe vai colar quando eu chegar em casa, ela foi pro trabalho cedo e não deu. Ela vai colar de noite. – explicou o aluno J.
- Por isso é importante primeiro ouvir a pessoa, para saber o que aconteceu. Vamos dar um voto de confiança para ele?! O que vocês pensam sobre isso? Como podemos resolver este problema? – complementou e perguntou Angel.
- Ele já disse que vai colar e agora é só ter cuidado para não rasgar outros livros. – disse H.
- Acho que ele não teve culpa, mas tem que colar direitinho. – disse D.
- Ele tem que colar e ensinar ao irmão que não pode rasgar o livro, porque o livro é importante para todo mundo. – disse B.
- Eu disse pra ele, mas ele é pequeno, ainda tá aprendendo. – disse J.
- Isso pode acontecer com qualquer um, foi sem querer. – disse M.

A criança, em sala de aula, quando é estimulada a falar e a ouvir o outro, de forma que compartilhem ideias, resolvam conflitos, troquem tarefas e ações no grupo, garantam acordos e dividam responsabilidades, começa a descobrir o outro e a sua forma de pensar e agir. Nasce o respeito mútuo, pautado na descentração, colocando-se na perspectiva do outro e do eu ao mesmo tempo.

Não houve por parte da professora uma ação punitiva frente à ruptura de uma regra. Quando questionada sobre as formas que adotava diante dos conflitos que surgiam no ambiente escolar, Angel respondeu que:

Ao longo da minha formação enquanto aluna e professora eu não tive professores autoritários. Lembro apenas que tínhamos muito medo do 'caderninho vermelho' que, se assinado por três vezes, o aluno era suspenso. Talvez por esse medo, como professora, eu não utilize o castigo ou a punição como uma forma de impor limites. Acredito no diálogo, na troca, no ato de ouvir e de ser ouvido. Aliás, aqui na escola, é nisso que acreditamos. É um trabalho de parceria, de equipe entre o aluno, o professor, a escola e a família. Não há ameaças, há diálogos. Estudamos muito Yves De La Taille; Genoveva Sastre e Montserrat Moreno e DeVries e Zan. Às vezes utilizo a dramatização com situações de conflito para eles pensarem como podemos resolver. Gosto também das Assembleias sugeridas por Puig. Isso reflete no dia a dia deles. Eles já estão conseguindo resolver os conflitos apesar de algumas disputas e desentendimentos.

Segundo Fernández (2001b, p. 54), “a construção teórica é produto de uma posição que podemos colocar-nos para responder à pergunta ‘O que venho fazendo’”. Fernández (2001a) aponta que o *sujeito autor* só se constituirá mediante a opção pelo posicionamento ensinante-aprendente adotado pelo educador. O

comprometimento com o ato de ensinar e de aprender implica no movimento de fundamentar teoricamente a sua prática. Quando o professor se posiciona como um *sujeito autor*, adotando a ação de um “fazer pensável”, refletindo entre a “certeza” e a “dúvida”, optando por caminhos mais firmes e coerentes com aquilo que construiu teoricamente de forma objetiva e subjetiva.

Os espaços de autoria de pensamento não são construídos de uma vez e para sempre, e sim necessitamos estar transformando-os e reconstruindo-os permanentemente. A teorização ocorre em um lugar que também está em construção, um lugar ‘entre’, o qual se relaciona com o espaço transicional conceituado por Winnicott como espaço de criatividade e do jogar. [...] O lugar ‘entre’ é também entre a *certeza* e a *dúvida*. Se tivéssemos somente certezas, ficaríamos imóveis no passado. Se tivéssemos somente dúvidas, não poderíamos alimentar uma base de sustentação para continuar trabalhando na construção teórica. Aí está a importância da pergunta (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 54).

Situação dois: Um fato observado no que tange à fala de Angel envolveu três meninos da turma. Um dia, no pátio da escola, na hora do lanche, um aluno começou a brincar de agarrar o colega, mas ele não viu que o colega estava com o lanche na mão e, sem querer, derrubou o lanche no chão. O aluno que perdeu o lanche foi empurrar o outro. Um terceiro aluno percebeu o desentendimento e disse: *“Para com isso, Precisa disso? Não, não precisa, vocês são amigos, foi sem querer e tem outra forma de resolver! Não tem? Assim, vocês não vão ficar felizes”*. O aluno que derrubou o lanche pediu desculpas, disse que não viu e que dava o lanche dele. O que teve o lanche derrubado pediu desculpas também e disse que não precisava do lanche todo, eles podiam dividir.

A princípio, o fato que chamou a atenção nesta situação conflituosa foi a mediação da terceira criança. Em sua fala, ela revela haver outras formas de resolver o conflito que não seja a agressão física. Mas ela não expõe que forma é essa. Entretanto, os dois alunos, sem nenhuma intervenção de um adulto, pararam, refletiram e pediram desculpas reciprocamente e voltaram a brincar conjuntamente. A frase *“Assim vocês não vão ficar felizes”* revela a primeira regra da turma: *“Ser feliz e fazer o outro feliz”*. Na volta para a sala de aula, os alunos não relataram o fato para a professora.

Outro fator interessante é o momento da resolução do conflito. O aluno que derrubou o lanche ofereceu o seu lanche inteiro, colocando-se no lugar do amigo, já

que ele não teria o que comer. Mas o outro aluno também se colocou no lugar do outro e disse que eles poderiam dividir o lanche.

De La Taille (2006), em seus estudos sobre a ética, a moral nas dimensões intelectuais e afetivas, enfatiza que o *conhecimento* das *regras* e dos princípios que norteiam as relações sociais humanas fomentam uma consciência de autorrespeito e de respeito mútuo. Para ele, as *regras* são os mapas, os princípios, a bússola e os valores. Estes elementos são responsáveis por desenvolverem as competências necessárias para exercer o “viver e deixar viver”, orientando o indivíduo em suas múltiplas possibilidades de convivências, auxiliando-o a decidir como agir. A *autonomia moral* está imbricada ao processo de descentração e ao respeito mútuo. “Respeito implica querer conhecer” (DE LA TAILLE, 2006, p. 76).

De La Taille (2006, p. 82) explica que Piaget, diante de um grupo de crianças de seis a doze anos, questiona a seguinte situação: “de duas pessoas, uma tendo quebrado dez copos sem querer, outra tendo quebrado um copo em um ato de desobediência, qual merece ser castigada?” Piaget percebeu que as crianças até oito anos consideram a variável do dano material. Já as crianças de oito a doze anos optam pela variável da intencionalidade. Com este estudo, Piaget, percebeu que “O que faz a diferença entre as fases do desenvolvimento não é apenas o conhecimento das *regras*, mas também a sua aplicação” (DE LA TAILLE, 2006, p. 82).

O ser docente, ao construir as *regras* em sala de aula com base nos princípios e valores, compreendendo cada etapa do desenvolvimento no que se refere às *regras*, proporcionará o debruçar sobre o pensamento do outro, ampliando as possibilidades de diálogos e do agir moralmente.

Angel, ao longo do ano, desenvolveu *atividades* que permitiram o diálogo com o outro e a ação sobre o objeto que se desejava conhecer. Para ampliar o pensamento crítico e as resoluções de conflitos, desenvolveu *atividades* em tirinhas, que representassem uma cena do cotidiano escolar, em que os alunos deveriam observar a cena e pensar de acordo com o proposto. Após a escrita individualizada, de acordo com cada problematização, cada aluno iria apresentar oralmente as suas conclusões, e o grupo pensaria junto nas medidas mais eficazes para cada caso. Em uma das *atividades*, no início do ano, havia, na tirinha, imagens de duas crianças que estavam sentadas juntas e uma invadiu o espaço da classe da outra. A proposta era registrar três formas de resolver o conflito. A maioria das crianças elegeu o ato

de contar para a professora como a principal forma de resolver o conflito. Durante a conversa com o grupo, a professora destacou a causa, a consequência e a forma de resolver o conflito. Os objetivos da professora com essas *atividades* era desenvolver nos alunos uma atitude de diálogo, diminuir a necessidade constante da mediação de um adulto e repensar as ações punitivas sugeridas pelos alunos. No final do ano, os alunos, durante a realização desse tipo de atividade, fosse por intermédio do registro ou oralmente, já apresentavam, com maior frequência, o diálogo como a principal forma de resolver o conflito, apesar de ainda apresentarem uma necessidade da mediação de um adulto, fosse o professor ou os pais, como “tomar *conhecimento*” da situação conflituosa.

A finalidade das *regras* compreendia o entendimento do princípio Respeito por parte dos alunos. A professora não objetivava o cumprimento cego a uma *regra* de forma passiva e obediente. As *regras* faziam os alunos repensarem posturas, ações e decisões. As *regras* estavam voltadas para a construção do respeito mútuo e da cooperação, favorecendo o processo de descentração e, conseqüentemente, a *autonomia*.

As *atividades* desenvolvidas por Angel revelavam uma preocupação em promover o diálogo, a reflexão e a ação sobre o *conhecimento*. Angel não utiliza o planejamento e as matrizes produzidas para reprografia em anos anteriores. Ela explica que:

Sempre procuro novas estratégias para reapresentar determinados conteúdos. Isso também durante o período de avaliação. Como acredito na avaliação qualitativa sempre realizo recuperação paralela com uma nova forma de ensinar. Eu também me coloco nesse processo de avaliação. É preciso reavaliar a minha prática. A avaliação na escola é qualitativa e quantitativa. Quantitativa porque ainda adota nota. Mas eu costumo sempre fazer um parecer do aluno relatando seu crescimento. Anoto minhas observações para ajudar na escrita do parecer.

Durante o período da pesquisa, foi observado, em uma reunião com os pais para a entrega de notas, este movimento de avaliação da docente diante da sua prática pedagógica. A docente externou para os pais que o período de avaliação engloba o dia a dia e não apenas um período do ano. A professora também afirmou que quando ela avalia um aluno, seja por um sistema de notas ou durante a construção dos pareceres descritivos, a sua prática pedagógica, como professora, também está passando por um processo de avaliação. A avaliação é um processo

bem-vindo na escola porque ele aponta diferentes caminhos pedagógicos para o docente reiniciar o seu trabalho.

Angel compreende a importância de desenvolver *atividades* que estimulem o pensar por si só. Revela, em suas justificativas pedagógicas, uma preocupação com o sujeito e a sua cidadania.

O aluno precisa se situar no tempo e no espaço em que vive de forma atuante. Não pode ser submisso. É preciso se reconhecer como um sujeito capaz de transformar e modificar a situação real em que vive e nas condições sócio-econômicas em que se encontram a maior parte da população de Santa Maria. Por isso, acredito muito na teoria freiriana que provoca o sujeito por um desejo de mudança. Mas para isso é preciso conhecer a si próprio e o lugar em que vive, assim como as suas riquezas e também as suas mazelas. O aluno precisa pensar e dialogar com os outros alunos para se perceber como semelhante e como diferente ao mesmo tempo. Assim, ele será capaz de aprender a aprender.

Em uma atividade de estudos Sociais (História e Geografia), percebe-se alguns direcionamentos a esta postura dialógica com o outro. Os alunos foram organizados em grupo de quatro, e tinham que procurar, nos jornais de Santa Maria, fotos que ilustrassem os tipos de moradia de Santa Maria. Depois os alunos iriam observar as diferenças de formato, tamanho, cores e finalidades de cada construção. Os alunos deveriam também, em uma folha em branco, desenhar a sua moradia, assim como as moradias que estavam ao lado direito, ao lado esquerdo, em frente e atrás da suas moradias. Após a representação espacial da moradia, a professora ensinou os alunos a fazer uma dobradura de prédio e uma dobradura de casa. Os alunos colaram as dobraduras em uma folha branca e fizeram a paisagem ao redor. Para finalizar, os alunos colaram as fotos dos jornais, classificando por tipo de moradia, colaram a representação espacial e também a paisagem com dobradura.

A professora organizou os alunos num grande círculo, colocou uma música instrumental e pediu para que os alunos fechassem os olhos e imaginassem o percurso da casa até o colégio. Que eles visualizassem cada detalhe das ruas e das moradias que estavam passando pelo seu caminho diariamente. Após esta atividade, a professora pediu que eles relatassem o que eles visualizaram. Quando um aluno relatou que havia casas grandes e bonitas e casas feias de madeira que passava o vento pelas paredes, a professora começou a questionar os alunos sobre essas diferenças físicas entre as moradias domiciliares:

Por que existem casas tão grandes e casas tão pequenas? Por que algumas são feitas de alvenaria e outras de madeira e até de papelão? Por que algumas casas são quentinhas no inverno e outras passam vento gelado entre a parede? Por que algumas pessoas conseguem comprar a sua casa própria, outras vivem de aluguel e outras moram na rua, dormindo em papelões? Por que é tão difícil mudar esta situação?

Destaco os diálogos diante dos questionamentos apontados pela professora:

- *Tem gente que tem muito dinheiro e tem gente que tem pouco dinheiro e tem gente que não tem dinheiro e fica pedindo dinheiro na rua pra comer. O certo era todo mundo ter as mesmas coisas, ter casa, ter comida, ter escola e ter amigos pra ajudar.* – disse L.
- *É. Só que não é assim, tem gente que tem tudo e gente que não tem nada.* – disse H.
- *Como podemos mudar isso? Há uma forma de mudança, H? Vou anotando as palavras-chave no quadro.* – questionou a professora.
- *Sim, estudando, trabalhando.* – disse H.
- *Com isso, você quer dizer que estudar e trabalhar são suficientes? Esta é a sua compreensão sobre este problema? [A professora registra no quadro trabalhar e estudar]. Vocês conhecem pessoas que estudaram e que trabalham e mesmo assim não possuem casas ou moram em casas com péssimas condições de vida saudável?* – questionou a professora.
- *Sim.*
- *Então, o que acontece se as pessoas estudam, trabalham, por que ainda assim moram em casas com péssimas condições de vida? Como podemos mudar isso, além de trabalhar e estudar?* – perguntou a professora.
- *Ah, já sei! Votando Profe, lembra na aula passada a gente estudou sobre o cidadão de Santa Maria e aprendemos como votar e para que serve o voto.*
- *Mas, como o voto pode mudar as condições das pessoas em ter uma casa?* – perguntou a professora, registrando a palavra cidadão no quadro.
- *É que aí vai ter um prefeito, que vai fazer ter os nossos direitos, nossas coisas, mais escolas, mais empregos...* – disse B.
- *E o que é necessário para votar? Basta só votar e resolvemos o problema? Como devemos fazer? Quais as nossas responsabilidades para mudar esse problema? Como devemos escolher os nossos candidatos?* – perguntou a professora, registrando a palavra votar no quadro.
- *Ouvindo e pensando se tá bom.* – disse B.
- *Com isso você quer dizer que...* – questionou a professora.
- *Que tem que votar direito e não em qualquer um.* – disse B.
- *E o que é votar direito?* – perguntou a professora.
- *É votar pensando em tudo.* – disse B.
- *E por que as pessoas não votam direito?* – perguntou a professora.
- *Porque elas não sabem em quem votar.* – disse B.
- *Porque votam em qualquer um.* – disse G.
- *Então podemos concluir que estudar, trabalhar e votar com consciência cidadã são ações que podem contribuir com a melhoria de qualidade de vida das pessoas e, conseqüentemente, das suas moradias. É isso o que vocês concluíram?* – perguntou a professora, registrando a palavra pensar no quadro.
- *É.*
- *E por que mesmo votando as coisas demoram a melhorar para a maioria da população?* – perguntou Angel.
- *Por que tem muita injustiça. As coisas não são iguais para todo mundo. Mas a Lei não diz que todos somos iguais perante a lei? Por que as coisas não são iguais para todo mundo?* – perguntou Angel.
- *Não sei. (Diz H)*

- *Porque alguns ganham muito dinheiro e outros, pouco. Aí pode ter mais coisas que as outras pessoas. (Diz D)*
- *Porque tem gente desempregada e que não ganha dinheiro. (Diz F)*
- *E isso é justo? É justo ter pessoas passando fome enquanto outras jogam comida fora?* – perguntou Angel.
- *Não é justo.* – diz J.

Para finalizar a temática em estudo, os alunos construíram um texto coletivo, com a mediação da professora, sobre o que eles observaram sobre as moradias de Santa Maria e as possíveis ações do cidadão para melhorar as condições de sua vida na cidade e na sua casa.

Durante as aulas, observou-se um clima de grande interação entre alunos-alunos e professora-alunos. O tempo todo os alunos levantavam, iam nos demais grupos observar os que eles estavam construindo. A professora também circulava entre os grupos, questionando como o grupo estava se organizando para a realização das *atividades* propostas. Os alunos falavam entre si sobre as suas descobertas, a forma como o seu grupo se organizou, além de trocarem material didático. Não havia por parte da professora uma ação pedagógica de manter os alunos sentados e quietos durante a realização dessas *atividades*. Ela me explicou que a criança não precisava estar sentada em uma cadeira para aprender, por isso, ao longo da semana, ela mesclava *atividades* em duplas, grupos e individualizadas.

Piaget (1972) compreende que a inteligência é uma construção contínua de estruturas mentais com a intenção de adaptação às situações novas em que o sujeito vivencia, permitindo o avanço do *conhecimento*. Seber (1997, p.63) explica que, para Piaget:

Os avanços do conhecimento implicam a construção de certas estruturas desenvolvidas no decorrer de ações e de uma crescente coordenação dessas ações. Ambas são fundamentais para a organização do mundo exterior, tanto quanto para a própria inteligência se organize. No decorrer dessa organização Piaget destaca o papel essencial das contribuições provenientes do meio exterior. Porém, julga importante também pesquisar como é que o meio exerce a sua ação e como o sujeito registra os dados da experiência.

Com base nas suas observações e análises, Piaget compreende que a aprendizagem não é um mero acúmulo de informações transmitidas pelo outro, e nem tampouco o somatório de cópias. A aprendizagem pode ser entendida como o resultado da relação entre sujeito e objeto, voltado para o desenvolvimento da construção do pensamento autônomo.

As aulas planejadas pela professora e, que as *atividades* desafiavam a liberdade de pensamento e de movimentos em sala de aula propiciavam discussões e reflexões relevantes para a construção da *autonomia*. O aluno não se encontrava em uma posição passiva diante do *conhecimento*, e sim de atuação ativa, constantemente questionando e sendo questionado pelos colegas e pela professora. Durante as indagações, outras temáticas surgiam, envolvendo assuntos ou conteúdos que não estavam previstos para serem discutidos, mas que proporcionavam uma maior compreensão da temática em estudo. Muitos desses temas em estudos faziam os alunos refletirem sobre as suas próprias vivências, trazendo a cultura, o costume, os valores deles para o seio escolar. Esses relatos revelavam a formação familiar e social daquela criança, permitindo que a professora conhecesse melhor o aluno, assim como compreendesse algumas posturas, atitudes, formas de pensar e como se relacionavam com demais alunos. O objetivo era desenvolver, por meio do diálogo, o respeito mútuo entre os alunos. Para tanto, a professora começou a tecer pontos de encontros entre os alunos a partir das suas histórias de vidas e de seus conhecimentos prévios.

Piaget (1973 apud DE LA TAILLE, 1992) afirma que a construção do *conhecimento* está centrada na relação. “É a procura da reciprocidade entre os pontos de vista individuais que permite à inteligência construir este instrumento lógico que comanda os outros, e que é a lógica das relações”. De La Taille (1992) complementa esta visão de Piaget, explicando que:

Naturalmente, uma vez iniciada a cooperação pela sua convivência com iguais, a criança tenderá a exigir cada vez mais e de todos que se relacionem com ela desta forma – contanto, evidentemente, que na sociedade em que vive sejam valorizadas as noções de igualdade e respeito mútuo.

Em uma aula sobre Ciências, a temática em estudo era a água. Após a apreciação de um vídeo que explanava sobre a água no terceiro milênio, a professora dividiu a turma em quatro grupos. Cada grupo abordaria este tema a partir de uma unidade de estudo. O primeiro grupo, falaria sobre as utilidades da água; o segundo grupo, sobre a poluição dos rios; o terceiro grupo trataria das medidas de proteção ambiental e de despoluição dos rios e o quarto grupo, sobre as formas de tratamento da água e do esgoto. Cada grupo deveria organizar a apresentação do seu trabalho. Os alunos poderiam construir algum tipo de gênero

textual: uma poesia, uma reportagem, uma carta, uma narração, um texto descritivo. Depois os grupos deveriam organizar uma forma diferente de apresentar o trabalho, como uma música, uma dramatização, uma reportagem, uma poesia, uma dança. Todos os grupos também deveriam construir um cartaz que sintetizasse os principais conhecimentos que eles adquiriram nos livros didáticos disponibilizados e nas revistas.

Os grupos começaram os trabalhos procurando informações sobre a água nos materiais disponibilizados. Houve uma troca de reportagens e textos entre eles, de acordo com os assuntos de cada grupo. Os alunos, para construir o cartaz, leram os textos e marcaram o que acharam importante. Percebi que havia uma dinâmica já estruturada e organizada para a realização deste tipo de atividade. Para a construção do painel, eles seguiam um roteiro de organização: tema do painel; título do painel; principais informações em forma de tópicos; um tipo de gênero textual produzido pelos alunos; ilustrações ou figuras; fontes das pesquisas; palavras-chave sobre a temática. Os alunos não copiavam as frases dos textos. Eles tinham que ler o texto, destacar as ideias principais, discutir sobre elas e escrever suas descobertas.

Na próxima etapa, cada aluno ficava responsável por uma parte da organização do cartaz. Após a realização do cartaz, cada grupo começou a organizar a apresentação do trabalho.

O grupo da temática poluição dos rios apresentou uma dramatização em forma de jornal televisivo. O grupo das utilidades da água cantou um trecho da música Planeta Água. O grupo das formas de tratamento da água fez uma poesia, e o último grupo, sobre as medidas de proteção ambiental e de despoluição dos rios, dramatizou um diálogo. Após as apresentações, foi organizada uma roda de conversa. A professora solicitou que cada um falasse como eles poupavam o consumo da água em suas casas e, se não poupavam, como poderiam passar a fazer esta ação. Alguns alunos relataram que não poupavam água e que iriam passar a demorar menos no banho e fechar a torneira da pia enquanto escovavam os dentes.

Um momento interessante foi o relato de um aluno, que observou que, na rua dele, as pessoas varriam a calçada com a mangueira de água aberta:

Na minha rua, uma mulher lava a rua com a mangueira e isso gasta a água. Não adianta nada assim. Perto da minha casa também sempre tem vazamento de água e às vezes falta água e é ruim. (Diz H)

A professora questionou o que deveria ser feito nesses dois casos. O mesmo aluno disse: “*Deveria ter campanha para ensinar que não é certo lavar a calçada com mangueira e as pessoas tinham que consertar o vazamento mais rápido*”. Após a roda de conversa, os alunos organizaram os painéis.

Segundo Piaget (1977), o *conhecimento* é construído a partir das interações cotidianas com o objeto que se deseja conhecer. O *conhecimento* jamais deve ser uma cópia passiva da realidade e nem a repetição do pensamento do outrem. A construção do *conhecimento* é o resultado das ações ativas do sujeito sobre o objeto (as experiências de aprendizagem), sobre o mundo objetivo e subjetivo, sobre a relação entre o novo *conhecimento* com os anteriores e as fases do desenvolvimento em que se encontra.

Fernández (2001a) amplia este conceito ao compreender que o *conhecimento* exige uma postura ensinante e aprendente ao mesmo tempo. Esta postura está relacionada aos dois personagens centrais do processo ensino-aprendizagem: o aluno e o docente. Desejar conhecer é a engrenagem motora que movimenta as primeiras ações ativas para a construção do *conhecimento*. Há, na aprendizagem, um caráter subjetivo, uma vez que o ato de aprender e de ensinar implica um desejo pelo *conhecimento* oferecido. Assim como o alimento, o *conhecimento* precisa ser desejado e mastigado, nutrindo o ser cognoscente pelo prazer de ser desafiado a conhecer. A inteligência se envolve nesse ambiente de interação com as dimensões cognitivas, afetivas e sociais de outrem e de si. Assim, as informações trabalhadas em sala de aula perpassam pela singularidade e diversidade de quem aprende e de quem ensina transformando-as em *conhecimento*. A autoria do pensamento só se produz em um ambiente em que a liberdade do pensamento é bem-vinda e desafiada.

Nas *atividades* de Língua Portuguesa, a ênfase, ao longo do ano, envolveu a função social da linguagem escrita e falada, o sistema ortográfico e a produção de diferentes gêneros textuais. A professora estava trabalhando com os alunos o gênero textual tirinha. A sala de aula estava em forma de U. A professora pediu um voluntário para ler a tirinha. Após a leitura, a professora pediu para que os alunos

observassem a tirinha e construíssem questionamentos referentes ao tipo do gênero textual lido.

Após alguns minutos, a professora pediu que os alunos lessem as perguntas que eles desenvolveram. As perguntas criadas pelos alunos foram:

*Qual a intenção do texto que você leu?
 Para que serve este texto?
 O que você aprendeu com este texto?
 Que outro título você daria para a tirinha que você leu?
 O texto fala de quê?
 Onde encontramos este tipo de texto?
 O portador deste tipo de texto é o dicionário, o gibi ou livro de receita?
 Quem escreveu esta tirinha?
 Qual o nome do portador desta tirinha?
 Quando ela foi escrita?
 Quem são os personagens principais desta tirinha?
 Qual o tema da tirinha?
 Qual o título da tirinha?
 Você gostou da tirinha? Por quê?
 Você se divertiu com a tirinha?
 Sobre o que é a tirinha?
 A tirinha é um tipo de texto?
 Você gosta de ler tirinha?
 Você achou a tirinha engraçada?*

Depois os alunos deveriam trocar as perguntas com cinco colegas, copiar e respondê-las. As perguntas escolhidas não poderiam ser iguais. O objetivo era responder perguntas que tivessem respostas diferentes entre si. A seguir, os alunos, em uma atividade individual, deveriam construir uma tirinha com três quadrinhos. Para a construção da tirinha, a professora apontou alguns princípios básicos:

Primeiro vocês devem pensar o que vai ser a história, o tema da história. Depois quais serão os personagens da história ou o personagem. Qual vai ser o objetivo da tirinha, vai ser uma tirinha para divertir o leitor, vai ser uma tirinha que vai ensinar algo para o leitor ou vai ser para as duas finalidades. É importante saber a intenção da tirinha, o que você deseja transmitir com esta mensagem. E não se esqueçam como a gente já sabe que a fala na tirinha é dentro dos balões e cada modelo ou desenho de balão transmite um tipo de informação. E que vocês podem e devem usar palavras imitando o som. Fica bem legal.

Em um outro momento de observação, a professora iniciou a aula com uma produção textual a partir de uma história em quadrinho. As classes estavam enfileiradas em duplas. Os alunos, inicialmente, foram convidados a observar as informações contidas na historinha: o título, o nome do autor que a produziu. Os alunos perceberam que a história não possuía falas. Para entender a história, os

alunos tinham que visualizar os quadrinhos na sequência correta. Ao término dessa atividade, a professora começou a construir com os alunos um texto coletivo. Os alunos começaram a organizar as primeiras ideias em forma de frase. A professora pediu que eles observassem o uso da pontuação adequada, a organização dos tempos verbais e que, na história, teriam que aparecer substantivos próprios e comuns e adjetivos. O texto foi todo construído pelos alunos, mas com a mediação da professora. Por muitos momentos o texto foi apagado no quadro, para ser reescrito, modificando a forma de organização das ideias apresentadas pelos alunos. Durante a construção, a professora questionava as decisões do grupo; por exemplo, um aluno formava uma frase e dizia: “– Coloca um ponto”. A professora perguntava por que ele optara por colocar um ponto ali, e o aluno tinha que explicar. Para a professora, esta era uma forma de fazê-los pensar sobre a pontuação. Os alunos construíram o texto conjuntamente até o penúltimo parágrafo, pois o último deveria ser construído de forma individual, modificando a história e construindo mais um quadrinho. No final, cada aluno deveria ler o seu final e mostrar a ilustração do último quadrinho. Os textos foram expostos junto com o último quadrinho construído por cada aluno.

Posteriormente, a professora pediu que os alunos retirassem da história os substantivos próprios e comuns e os adjetivos e construíssem frases divertidas com eles, utilizando verbos no passado, presente e futuro.

Em uma aula de matemática, as classes estavam em forma de U, a professora realizou uma brincadeira com o corpo, envolvendo a multiplicação. Cada grupo deveria ir à frente dos demais alunos e executar uma série de movimentos que representassem contas de multiplicação, e os alunos que soubessem as respostas poderiam responder prontamente. Esta atividade foi muito divertida e prazerosa. Os alunos ficaram tão estimulados que continuaram a brincadeira durante o recreio.

Em uma das *atividades* que desenvolvia o *conhecimento* matemático, os alunos encontravam-se organizados em grupo de quatro. Os alunos, seguindo as orientações da professora, estavam construindo um ábaco. O objetivo da atividade era construir um material concreto que favorecesse a compreensão do sistema numérico do milhar. As crianças utilizaram isopor, palito de churrasco, tinta e argolas coloridas de papel. Após a construção, a professora explicou o funcionamento do ábaco para a formação e representação de números. As crianças brincaram,

construindo representações dos números da unidade simples até a classe da centena do milhar. Após a brincadeira e o registro de alguns numerais construídos com o ábaco, as crianças escreviam perguntas sobre o ábaco. A professora contou a história da origem do ábaco e pediu para que as crianças, em duplas, representassem um número no ábaco, desenhassem o ábaco no caderno com o número representado e depois escrevessem esse número por extenso. Cada dupla representou o seu registro.

- *Vamos fazer que número?* – pergunta V.
- *9.999* – diz H.
- *Puxa! Vai muita argola.* – diz H.
- *É, nove em cada pauzinho até aqui* [aponta para onde está escrito unidade de milhar], *será que tem tudo isso? Vamos contar, se não tem, que fazer mais argolas.* – diz H.
- *Tem, sobrou bastante.* – diz V.
- *Vamos colocar, eu coloco nesses e você nesses. Cuida para não amassar a argola.* – diz H.
- *Agora desenha o teu e eu desenho o meu.* – diz H.
- *Como se escreve mesmo novecentos, é com c ou com s?* – pergunta V.
- *Lembra, vem de centena, de cem, então é com c. Então ficou nove mil novecentos e noventa e nove. E o teu também ficou assim, tá certo. Profe, acabamos. Podemos apresentar?* – diz H.

Durante o período do desenvolvimento da multiplicação, a professora formou grupos de trabalho compostos de quatro alunos, que utilizaram diferentes recursos: copos com feijões, onde cada aluno colocava a mesma quantidade do colega e assim por diante, depois eles contavam o número de feijões e representavam com desenho e com a conta de multiplicação; a construção de situações de multiplicação com o corpo. As crianças, divididas em dois grupos, executavam movimentos que representavam uma situação de multiplicação. As crianças do outro grupo tinham que descobrir a conta representada e, com o auxílio ou não do material dourado, registrar a conta e o seu resultado; utilização de bambolês e de *atividades* psicomotoras para formar grupos de multiplicação. Cada grupo formado representava uma multiplicação. Os alunos precisavam montar com o seu grupo diferentes possibilidades de cálculos de multiplicação. Após a brincadeira, os alunos registravam no caderno o que eles aprenderam com a atividade e os cálculos desenvolvidos de forma concreta.

Para introduzir o estudo de frações, a professora levou frutas para serem repartidas de diferentes formas. Durante esta atividade, ela pediu para que os alunos observassem as diferentes formas de repartir. Depois, pediu que eles separassem

os alimentos que estavam repartidos em pedaços do mesmo tamanho. Eles deveriam registrar no caderno as suas observações e ilustrar os alimentos repartidos em partes iguais. Posteriormente, pediu para os alunos pegarem os alimentos e repartirem novamente, de forma que continuassem com pedaços em tamanhos iguais. Na próxima aula de fração, a professora trabalhou repartição fracionária, utilizando chocolate e pizza como recursos pedagógicos. Paralelamente preparou material concreto com cartolina, compondo diferentes formas de repartir uma pizza em partes fracionárias, assim como o chocolate. Os alunos brincaram com o material e saborearam os alimentos. Após esta *atividade*, ela iniciou o registro das frações apresentadas com os alimentos, junto com os alunos.

Perguntei para alguns alunos se eles gostaram das *atividades*, eles disseram que sim, que adoravam as aulas de matemática porque eles sempre construíam algum jogo e depois jogavam: “– *Tem o jogo das fichas, também é legal porque você monta os números com as fichas e depois vai tirando as fichas para formar outros números. É legal porque você vê o número todo.*”

Piaget estudou a construção do *conhecimento* em um ambiente interacionista, ampliando a concepção de desenvolvimento mental e de inteligência. Em seus estudos, evidenciou que o desenvolvimento da inteligência se inicia nas interações entre a criança e o mundo exterior e explica que:

Desde o seu nascimento, o ser humano está mergulhado num meio social que atua sobre ele do mesmo modo que o meio físico. Mas ainda, que o meio físico, em certo sentido a sociedade transforma o indivíduo em sua própria estrutura, porque ela não só o força a reconhecer fatos como também lhe fornece um sistema de signos inteiramente acabados que modifica o seu pensamento [...] Não há dúvida alguma, portanto, de que a vida social transforma a inteligência pela tripla mediação da linguagem [...], do conteúdo dos intercâmbios [...] e das regras impostas ao pensamento (PIAGET, 1977, p. 157).

Assim, para Piaget, o *conhecimento* é construído pela criança por intermédio da ação, seja a ação com o próprio corpo, sobre a outra pessoa, com a manipulação dos objetos ou com o meio que a envolve.

Para a construção do pensamento autônomo, exige-se um processo cognitivo ativo, permeado pelo desenvolvimento da invenção, da descoberta, da experiência, do erro e da troca intra e interpessoal e com o meio.

As *atividades* individualizadas exigiam dos alunos uma postura mais concentrada em si. Esta mediação docente se dava de acordo com o objetivo da

atividade prevista. Foi observado que as aulas de histórias matemáticas e situações-problema eram sempre realizadas de forma individualizada. As classes eram enfileiradas individualmente. Os alunos copiavam os problemas matemáticos e respondiam sem consultar o colega. Quando os alunos apresentavam dúvida sobre a resolução dos problemas, a professora explicava que era preciso pensar um pouco mais, reler o problema e levantar hipóteses sozinhos. Após algum tempo, ela passava de mesa em mesa, ouvindo as hipóteses dos alunos e auxiliando-os na compreensão do problema. Estas aulas também envolviam cálculos extras de adição, subtração, divisão e multiplicação. Neste momento, ela pedia silêncio de forma tranquila dizendo que cada um deveria fazer suas contas da forma que achasse ser correto. Entretanto, estas aulas envolviam muito silêncio, muita cópia e pouca interação entre os alunos, apenas a mediação da professora.

Percebe-se haver a necessidade de se desenvolver também algumas *atividades* individualizadas. Os desafios matemáticos tinham relação com a realidade dos alunos, facilitando a sua compreensão e entendimento do que estava sendo proposto como um desafio lógico. Vale ressaltar que durante a realização da atividade a professora valorizava o pensamento construído pelo aluno, sempre enfatizando que deveriam criar suas hipóteses para solucionar os desafios. Para ela, não havia problema em errar. As hipóteses deles eram bem-vindas na sala de aula.

Quando uma aluna foi questionada se gostava desse tipo de atividade, ela aluna respondeu:

- *Gosto de fazer, mas não de copiar.* – disse D.
- *Por que você não gosta de copiar?* – perguntou a pesquisadora.
- *Fico cansada, com sono e às vezes preciso da ajuda da Sora.* – respondeu D.
- *Quer ajuda?* – perguntou a pesquisadora.
- *Quero. Posso te dar esse adesivo?* – respondeu D.
- *Você quer me dar?* – perguntou a pesquisadora.
- *Sim.* – respondeu D.
- *Você pode me dar um adesivo?* – perguntou D.
- *Posso.* – respondeu a pesquisadora.

Durante essa atividade, a aluna apresentou dificuldade em compreender as informações presentes nas situações-problema propostas. A professora pediu para a aluna reler o problema, sentou-se ao lado dela e perguntou-lhe o que ela havia entendido. A cada resposta da aluna, a professora fazia um novo questionamento. Após a mediação da professora, a aluna concluiu a *atividade*.

Em outra *atividade*, os alunos deveriam ler uma história em casa e, no dia seguinte, apresentar a história, dramatizando-a. No dia observação foi o momento das dramatizações. Os alunos se posicionavam na frente da sala de aula, que estava em forma de U, e recontavam a história. Alguns alunos levaram elementos para caracterizar a apresentação. Após a apresentação, a professora perguntava o significado de algumas palavras presentes no texto dramatizado pelo aluno, como formosura, vilarejo.

Em um outro momento, alunos participavam com muito entusiasmo de jogos com bolas na quadra. Os jogos iniciavam com *regras* já estabelecidas. A cada nova partida, mais um conjunto de *regras* era adicionado à atividade. Os jogos apresentavam *regras* claras e objetivas. Os alunos davam algumas sugestões de *regras* antes do início de cada partida e enfatizavam que as *regras* deveriam ser seguidas depois que o jogo começasse. Elas só poderiam ser modificadas na próxima partida. Em um dos jogos, os alunos se organizaram em quatro filas, com cinco crianças em cada uma. Cada criança tinha uma bola na mão. No outro lado da quadra havia bambolês no chão. Os alunos deveriam correr segurando a bola, passar por trás do bambolê, voltar correndo, passar a bola para o próximo jogador e ir para o final da fila. Vencia a equipe que fizesse o percurso em menor tempo. Na outra partida, os alunos sugeriram que o jogador passasse pelo bambolê, colocasse a bola no chão, chutasse a gol, pegasse a bola e voltasse para o final da fila. No final da atividade em sala de aula, os alunos construíam um texto explicativo coletivo sobre o jogo e as principais aprendizagens adquiridas.

Uma das *atividades* que também despertava o prazer em participar envolvia a construção de brinquedos com sucatas. Além da confecção de jogos, os alunos puderam utilizar sua criatividade para desenvolver diferentes tipos de brinquedos. Os brinquedos poderiam ser utilizados após a realização das *atividades* propostas pela professora ou durante o recreio. Os alunos construíam brinquedos de vários tamanhos, cores, formatos e finalidades. Durante essas aulas, a turma apresentava uma postura de colaboração ao compartilhar o “seu” pensamento para a resolução dos conflitos cognitivos diante do desafio proposto.

Após a produção dos brinquedos e das brincadeiras realizadas pelos alunos, a professora desenvolvia a produção de textos, quando cada uma poderia criar livremente histórias a partir das suas criações. Os alunos trocavam entre si formas de produzir o brinquedo desejado e, posteriormente, o texto. Havia liberdade de

pensamento e de troca com o outro. O espaço do aprender não estava delimitado pelo professor.

O aluno poderia transpor seus próprios limites com a ajuda do outro. Complementando esses momentos de jogos e criação de brinquedos com sucatas, a professora adotava as brincadeiras de roda e de cantigas de roda como uma forma de (re)significar a infância e a ludicidade no quarto ano do ensino fundamental.

Essas *atividades* que envolviam jogos e ludicidade despertavam muita alegria e prazer em construir o *conhecimento*. A alegria é um sentimento que movimenta o sujeito para a ação, é como se fosse uma mola propulsora que estimula a liberdade de pensamento frente à aventura da aprendizagem. Como diz Fernández (2001b, p. 129), “a alegria é desafio, porque impulsiona a vencer o obstáculo. O jogo com regras não seriam jogos se não incluíssem obstáculos, e a possibilidade de atravessá-los é o que constrói o jogo”.

Quando a professora elege uma *atividade* em grupo como eixo central da ação sobre o conteúdo que deseja desenvolver, as interações evidenciam múltiplas possibilidades de diálogos, compreensões e interpretações sobre o assunto estudado. Nesse espaço dialógico de construção do processo ensino-aprendizagem, o *conhecimento* é construído junto com o outro, e isto significa entrar em contato com uma esfera de realidade diferente da sua. Um cabedal de valores, percepções e vivências passarão a atuar criticamente sobre a sua constituição de sujeito cognoscente. E este confronto é bem-vindo e necessário no âmbito escolar, especialmente na sala de aula.

A *relação pedagógica* que instiga a pergunta, a curiosidade, a criatividade, o conflito cognitivo com o outro e a ação sobre o *conhecimento* proporciona o desenvolvimento da inteligência. A sala de aula torna-se um ambiente de aprendizagens significativas, um espaço de construção de saberes e fazeres de *atividades* vividas e não reproduzidas pelo pensamento de outrem. A heteronomia através da liberdade de pensamento, fomentada pela ousadia da autoria, começa a ser sucedida pela *autonomia*. Como afirma Fernández (2001 b, p. 82):

A inteligência não se constrói no vazio: ela se nutre da experiência do prazer pela autoria. Por sua vez, nas próprias experiências de aprendizagem, o sujeito vai construindo a autoria de pensamento e o reconhecimento de que é capaz de transformar a realidade e a si mesmo.

Nesse sentido, este estudo que teve como objetivo compreender como os *condicionantes da relação pedagógica* podem contribuir com a redução do *fracasso escolar* e favorecer a construção da *autonomia*, evidenciou que quando o *conhecimento*, as *regras* e as *atividades* desenvolvidas em sala de aula são permeadas por uma *relação pedagógica* que promove a autoria sobre o que se deseja conhecer podem favorecer a construção da *autonomia*.

Aponta ainda que a liberdade de pensamento compreende não apenas a ação do aluno, mas também a ação do docente frente à sua prática pedagógica, ao seu saber fazer. E esta liberdade de pensamento só se consolidará como uma prática autônoma com a escolha de uma formação acadêmica continuada sendo um pesquisador da sua própria ação docente.

Evidencia-se que a *relação pedagógica* necessita compreender uma relação de cooperação entre professor-professor, professor-aluno e aluno-aluno embasados por laços de reciprocidade, solidariedade e pelo princípio do respeito. O objetivo é propiciar um ambiente cooperativo onde cada ser cognoscente contribua ativamente com a aprendizagem e o desenvolvimento do outro promovendo a construção da *autonomia*, reduzindo o *fracasso escolar do tipo exitoso*.

Ai dos educadores e educadoras que pararem com sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e anunciar.

(FREIRE, 2000, p. 30-31)

SUGESTÕES PARA PROSSEGUIR: CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Vou aprender a nadar – diz Silvina com a alegria de seus seis anos recém-feitos.
- Vai nadar? – intervém a irmã, três anos mais jovem.
- Não, vou aprender a nadar.
- Eu também vou brincar na piscina.
- Não é o mesmo. Eu vou aprender a nadar – diz Silvina.
- O que é aprender?
- Aprender é... como quando papai me ensinou a andar a bicicleta. Eu queria muito andar de bicicleta. Então... papai me deu uma bici... menor do que a dele. Me ajudou a subir. A bici sozinha cai, tem que segurar andando...
- Eu fico com medo de andar sem rodinhas.
- Dá um pouco de medo, mas papai segura a bici. Ele não subiu na sua bicicleta grande e disse 'Assim se anda de bici'... não, ele ficou correndo ao meu lado sempre segurando a bici... muitos dias e, de repente, sem que eu me desse conta disso, soltou a bici e seguiu correndo ao meu lado. Então, eu disse: Ah! Aprendi! (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 28).

A complexidade humana, com suas potencialidades e limitações, é inerente ao *movimento* desejante de conhecer. Cada ser, em suas singularidades e diversidades, constitui-se por um movimento dialógico com o outrem. Movimento impregnado por duas ações: *Ensinar e Aprender*.

Ensinar e aprender, como evidencia o diálogo entre Silvina e sua irmã, revelam necessidades básicas da nossa constituição: a *alegria* da descoberta, a *vontade* de construir e de viver o *conhecimento* com o outro e a *possibilidade de dialogar* sobre as nossas experiências. Nesse pequeno trecho, encontramos múltiplas possibilidades de prosseguir como docente em prol de uma educação qualitativa que fomente a construção da *autonomia*, reduzindo o *fracasso escolar*. Fernández (2001a) aponta que o *sujeito autor*, ou seja, o sujeito autônomo é aquele que, ao mesmo tempo em que, aprende, ensina e vice-versa. O termo ensinante não se refere ao professor, assim como aprendente não está ligado ao termo aluno. O sujeito ensinante-aprendente somos todos nós, dotados da capacidade de ensinar e de aprender reciprocamente. A maestria do sujeito ensinante-aprendente reside na ousadia de ser livre frente à arte de pensar, criar e dialogar com outrem, reconhecendo e exercendo sua autoria.

Ensinar e aprender, movimentos intrínsecos, em um primeiro momento, exigem que o docente pratique a sua *autoria*, a sua *liberdade de pensamento*,

posicionando-se como um *sujeito aprendente-ensinante* e também como um sujeito errante. O docente que reconhece o erro como um processo necessário ao desenvolvimento do pensamento autônomo ousará a superar suas próprias verdades, assim como as verdades absolutas socialmente construídas. A verdade atende a um tempo, a um espaço, a um contexto. Entretanto, o movimento cíclico da evolução promove redemoinhos que provocam a mudança. O tempo, o espaço e o contexto mudam, assim como a verdade. É preciso que o docente se reconheça como parte deste *espaçotempo* e que a transformação crítica entrelace um comprometimento com o Eu e com o Outro.

Em um segundo momento, o *sujeito aprendente-ensinante*, diante de um tempo de profundas mudanças, necessita estar em movimento. Movimento dialógico com o *conhecimento*. É preciso agir. Agir significa promover a ação sobre o objeto que se deseja conhecer. É invadir os espaços desconhecidos com a coragem dos “equilibristas” e a curiosidade de quem insiste em prosseguir diante das implicações e das possibilidades. Agir: aprender a pesquisar a sua própria prática pedagógica. Os fios tecidos pelo *conhecimento*, apoiados no estudo científico, darão suporte para a sua atuação docente.

E, em um terceiro momento, o sujeito ensinante-aprendente precisa dialogar com o outro, com a escola, com a comunidade inserida nesse contexto, propondo mudanças reais e possíveis. O *sujeito autor*, por um posicionamento ativo, compreende que o *conhecimento*, quando é compartilhado reflexivamente, provoca uma necessidade de mudança, de transformação, de inventar novos rumos. É urgente reinventar a nossa capacidade de sonhar, anunciar e denunciar, como dizia Paulo Freire.

Esta reflexão inicial aponta que o caminho da mudança de um cenário pedagógico está atrelado à possibilidade de avançar nas práticas pedagógicas decorrentes de um processo de discussão, de participação consciente e efetiva, envolvendo toda a comunidade escolar. A interlocução da teoria, da experiência e do comprometimento no exercício da profissão perpassa pelo viés da ousadia de dialogar com o outro, consolidando uma formação continuada e compartilhada.

A tomada de consciência sobre o comprometimento docente com o processo ensino-aprendizagem provoca a necessidade de indagações: “O que estou fazendo?”; “Como estou fazendo?”, como aponta Fernández (2001b).

É com este olhar que esta pesquisa externa a expectativa de contribuir, de forma qualitativa, com a possibilidade de ampliar o *conhecimento* acerca da temática proposta: compreender como os *condicionantes da relação pedagógica*, as *regras*, o *conhecimento* e as *atividades* podem favorecer a construção da *autonomia* e reduzir o *fracasso escolar do tipo exitoso*. Durante o período de observação *in loco*, os *condicionantes da relação pedagógica*, o *conhecimento*, as *regras* e as *atividades* favoreceram a construção da *autonomia*, reduzindo o *fracasso escolar*. A *relação pedagógica* adotada pela professora apresentava traços da pedagogia relacional. A relação social estabelecida em sala de aula foi a relação de cooperação regida pelo respeito mútuo. Os alunos foram desafiados a pensar sobre o *conhecimento*, dialogando com o outro. Este fato proporcionou a ampliação das possibilidades de aprendizagens. A diversidade e a singularidade foram confrontadas em múltiplos momentos, nos quais o outro se percebe como diferente, apresentando uma forma de pensar diferenciada do outrem. A riqueza dessas relações estava na reciprocidade e no estímulo de desenvolver a capacidade de descentração.

Observou-se que os alunos não foram obrigados a seguir *regras* preestabelecidas, alienadas a um autoritarismo docente. As *regras* foram construídas pelo princípio do respeito. Não havia uma preocupação em doutrinar mentes e modelar corpos de forma que se posicionassem de forma passiva frente ao *conhecimento*.

Percebe-se que todo *conhecimento* produzido pela criança na escola necessita ser construído e não, reproduzido. Piaget (1973) explica que todo *conhecimento* é o resultado de uma ação. Ação exercida por uma pessoa sobre o próprio corpo, sobre um objeto inanimado ou sobre outra pessoa. O *conhecimento* na sua origem não nasce do objeto ou da criança, mas das interações entre ambos. O *Conhecimento* é construção. E construção é ação. O *conhecimento* não é algo pronto e acabado que deve ser reproduzido pela criança. O *conhecimento* não é uma cópia.

As *atividades* pedagógicas que envolvem apenas cópia passiva por tempo prolongado favorecem o *fracasso do tipo exitoso*. A aprendizagem é um processo de interação ativa. Qualquer atividade cognitiva que apenas envolva o ato de memorizar, de forma que ser cognoscente permaneça em uma postura passiva, não proporcionará a construção do *conhecimento*, fomentará o *fracasso escolar*. Vale ressaltar que é necessário conhecer e respeitar as fases do desenvolvimento infantil

para realizar *atividades* adequadas, que provoquem desafios a serem problematizados. *Atividades* dialógicas em que o sujeito vivencia ativamente o *conhecimento* favorecem a construção da *autonomia*. A mediação nas relações professor-aluno e aluno-aluno torna-se imprescindível. Mediar significa uma construção de ação comunicativa, de escuta ativa e de cooperação entre os pares, intervindo sem eliminar o conflito, propondo momentos de discussão e reflexão sobre as ocorrências no cotidiano.

A *relação pedagógica* está entrelaçada pela teoria e pela prática em sala de aula. Este é o universo do saber-fazer docente. As inferências docentes que ocorrem durante o processo ensino-aprendizagem terão profundas consequências ao longo deste percurso. Os caminhos escolhidos precisam ser cuidadosamente analisados por um procedimento de conscientização da relevância do ato pedagógico. Partindo do aporte da teoria piagetiana, o problema central da educação está no método adotado pelo professor para construir o *conhecimento*.

Percebe-se que a escola pode ser um espaço de fracasso ou um espaço de *autonomia*. Os fatores que vão determinar a implementação de um sistema fracassante ou de um sistema autônomo estão enraizados nas *relações pedagógicas* adotadas. *Atividades* copistas, silenciosas e repetitivas produzem o *fracasso escolar do tipo exitoso* “aquele que reproduz o *conhecimento* do outro”. Becker (2001) aponta o modelo epistemológico-pedagógico diretivo como um reprodutor da ideologia dominante, na qual o professor fala e o aluno escuta, reproduzindo por repetição, caracterizado pelo *conhecimento* que não está em si, mas no outro, como uma alavanca que sustenta e propaga o silêncio, o autoritarismo, a coação e a subserviência.

Em uma reportagem divulgada em 2005, *Desperdício institucionalizado*, um aluno tira uma foto do quadro negro e provoca reflexões com sua fala: “Não tem nada pior do que chegar segunda-feira e ver o quadro cheio – só para fazer cópia”.

É latente a urgência de investimentos na formação continuada do educador, priorizando as práticas escolares que desenvolvam a *autonomia* docente e, conseqüentemente, a *autonomia* do aluno, priorizando a redução do *fracasso escolar*, um dos maiores problemas da educação brasileira na atualidade.

O professor é fator intrínseco da aprendizagem do aluno. Sua função própria é ‘fazer o aluno aprender’. Todavia, para chegar a isso, precisa

realizar em si mesmo, em primeiro lugar e como condição fatal, o adequado processo de aprendizagem (DEMO, 1998, p.22).

Nessa dimensão, externo a necessidade de aprofundar a concepção de educação defendida por Moraes (1995, p. 44): “a educação pode ser entendida como amplo *processo* do qual um povo, em seu *lugar e momento*, pela mediação da *linguagem* veiculadora de valores, propõe aos educandos assumirem *certa forma de humanidade*. Assumi-la-ão para *preservá-la* ou para saber *contestá-las*”. O autor diz que “educar é intervir em vidas” (MORAIS, 1995, p. 45), mas alerta que esta intervenção ocorre por intermédio de um convite norteado pelo respeito mútuo e jamais pela invasão. É a valorização de cada pessoa através das relações sociais de poder horizontais, como a cooperação e o respeito mútuo, na medida em que os sujeitos se reconhecem como iguais, mas diferentes nas suas pluralidades e na vida cotidiana, um espaço irrenunciável para a prática pedagógica.

Refletindo sobre essas expressões, Cunha (2008)¹⁷ acredita que um dos grandes desafios da Educação hoje seja criar vazios, ou seja, inquietudes, que despertem o desejo pelo movimento, pela busca, pelo ir além, pela vida. Entretanto, insistimos em encher os espaços com conteúdos evasivos, que produzem a adaptação do indivíduo em um processo de alienação humana que aporta na desumanização.

O educador necessita ter em mente que a sociedade precisa de uma grande transformação, e que ele também faz parte dessa transformação, logo, ele também precisa transformar-se. Carece ao indivíduo ter a consciência que ele não tem que se adaptar, e sim inserir-se no mundo. A pedagogia relacional e problematizadora oferece os meios para descobrir e concretizar esta inserção. Para isso, é necessário que todos os segmentos da comunidade escolar estejam caminhando juntos, respeitando e conhecendo o direito e o dever do outro. É necessário que os professores tenham apoio pedagógico, material e cultural. Que haja investimento efetivo na Educação, proporcionando ao docente construir ambientes mais ricos de tecnologias e de materiais pedagógicos, que possibilitem o desenvolvimento de

¹⁷ Notas de aula do Prof^o Dr^o *phil* Jorge Luiz da Cunha. Disponibilizada na disciplina: “A constituição do campo educacional: entre teorias e práticas”, ministrada pelo Prof Dr^o *phil* Jorge Cunha e Prof^a Dra Lúcia Dani, do curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

outras linguagens de comunicação do nosso *espaçotempo*. A profissionalização docente e o saber-fazer pedagógico em sala de aula perpassam pelo viés da reflexão sobre a ação. E esta reflexão, um instrumento imprescindível ao processo ensino-aprendizagem, que só se constituirá por meio de um movimento simultâneo de ensinagem e de aprendizagem. A ação-reflexão-ação sobre a construção do *conhecimento* permite que o docente observe, escute e exerça sua mediação sobre aquilo que o aluno deseja conhecer, exatamente no momento em que o *conhecimento* lhe é apresentado.

O professor, quando adota uma postura reflexiva, permite que o *conhecimento* desenvolvido pelo o aluno o surpreenda, criando novas possibilidades de pensar, novas hipóteses sobre a construção do *conhecimento*, uma vez que:

O caráter próprio da vida é ultrapassar-se continuamente e, se procuramos o segredo da organização racional na organização vital, *inclusive* em suas *superações*, o método consiste então em procurar compreender o conhecimento por sua própria construção, o que nada tem de absurdo, pois o conhecimento é *essencialmente construção*. (PIAGET, 1973, p.409)

Nesse sentido, o docente precisa investir no seu processo de construção de *autonomia* desafiando-se a superar pré-conceitos e desenvolver uma postura pesquisadora no seu saber fazer, enfatizando ações como:

1. Organizar e animar situações de aprendizagem.
2. Gerir o progresso da aprendizagem.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da gestão escolar.
7. Informar e envolver os pais.
8. Servir-se de novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e dilemas da profissão.
10. Gerir sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 8).

O professor precisa ter a consciência que o seu papel na educação refere-se à formação de cidadãos autônomos, capazes de lutar pelos seus direitos e que são capazes de cumprir os seus deveres na sociedade, não por obediência a uma *regra*, mas por uma agir cooperativo descentrado. A formação do sujeito autônomo tem uma relação direta com posturas ativas e reflexivas frente aos desafios políticos, socioeconômicos e históricos do nosso *espaçotempo*. É necessário também investir na democratização da gestão, de forma que a educação de qualidade, numa perspectiva crítica, torne-se o eixo principal do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o docente, segundo Perrenoud (2000) necessita sempre questionar:

- 1º – O que é educar? (Embasamento teórico e formação continuada).
- 2º – Onde estou? (Levantamento diagnóstico da comunidade escolar estruturando um currículo organizado, diversificado e real).
- 3º – Que parcerias formar? (Conhecer e incluir a comunidade no cotidiano escolar).
- 4º – O que quero alcançar? (Escolha de objetivos reais e relevantes de ensino e de aprendizagem).
- 5º – De onde partir? (O aluno como referência, o seu conhecimento prévio e realidade familiar, sócio-econômica e cultural).
- 6º – Como estruturar? (A organização dos conteúdos, a sequência lógica respeitando as fases do desenvolvimento)
- 7º – Que valores consolidar? (A organização dos temas transversais e da educação para a resolução de conflitos)
- 8º – Como ensinar? (A escolha da *relação pedagógica*, dos procedimentos, da metodologia de ensino e de aprendizagem, das *atividades* conectando teoria e prática)
- 9º – Como avaliar? (A favor do processo ensino-aprendizagem).
- 10º – Como atuei? [A auto-avaliação reflexiva e crítica sobre a prática (reflexão sobre a ação e reconstrução crítica) e investimento profissional em cursos de capacitação e formação (profissionalização docente)].

Esta pesquisa buscou compreender qualitativamente a *relação pedagógica*, o *fracasso escolar* e a construção da *autonomia*, de forma a contribuir com o desenvolvimento da comunidade envolvida e da educação. Percebe-se que é urgente a prática da pesquisa no ambiente escolar. Pesquisar é preciso! O espaço escolar, a sala de aula, as relações sociais ali existentes, a *relação pedagógica*, as *atividades*, a comunidade, mas, principalmente, a atuação docente frente à sua própria ação, a diversidade, o estranhamento, a indignação. É preciso reaprender a alegria e o prazer de aprender e de ensinar, como nos mostrou a pequena Silvina e o seu pai.

É preciso continuar caminhando. É urgente prosseguir, seguir em frente. Há um longo caminho a ser percorrido diante da Educação para o “nunca mais”:

Trata-se de uma educação que promove o sentido histórico e resgata a memória em lugar do esquecimento. [...] Supõe quebrar a ‘cultura do silêncio’ e da impunidade, formando para a mudança, transformação, participação e a construção de uma sociedade democrática, humana, justa e solidária (SACAVINO, 2000, p. 44).

Este desafio não pode ser visto como algo utópico, e sim, como um caminho a ser percorrido pelo viés da pesquisa no ambiente escolar, por intermédio de seus sujeitos autores que ali constroem uma história, um tempo, um *conhecimento*, uma *autonomia*, uma educação que vai além da cópia e da memorização. É urgente construir uma educação com sentido e significado que promova a liberdade de pensamento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Quando eu era menino**. Campinas: Papyrus, 2003b.

_____. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **O desejo de ensinar e arte de aprender**. Campinas: Fundação Educar Dpaschoal, 2004a.

_____. **Por uma educação romântica**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2003a.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1988.

ARAÚJO, F. Ulisses; PUIG, Josep; AMORIM, Valéria (Org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

ARAÚJO, F. Ulisses. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 26. n. 2. ,jul./dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200007>. Acesso em: 16 nov. 2009.

ARÉNILLA, Louis et al. **Dicionário de pedagogia**. Porto Alegre: Instituto Piaget; Bobadela-LRS Portugal: Instituto Piaget, 2000.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2001. Série Pesquisa em Educação. v. 3.

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

BOGDAN, Roberto C., BIKEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: atualizada até a Ementa Constitucional nº 48, de 10 de agosto de 2005. Rio de Janeiro: Espaço Jurídico, 2006.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNEP, 1999.

CHAUÍ, Marilena. A nova República: democracia ou autoritarismo verde-amarelo? In: SANDRONI, Paulo (org). **Constituinte, economia e política na Nova República**. São Paulo: Cortez/EDUC, 1986, p.78.

COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-66.

CUNHA, Jorge Luiz; DANI, Lúcia Salete Celich. **Escola: conflitos e violências**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2008.

DANI, Lúcia Salete Celich (Org). **Cenas e cenários: reflexões sobre a educação**. Santa Maria: Pallotti, 1999.

_____. **A relação pedagógica e o fracasso escolar na 1ª série do 1º grau: a repercussão das recompensas e dos castigos**. 1996. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

_____. **A relação pedagógica e suas imbricações na construção da personalidade moral**. 2003. 228f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

DE LA TAILLE, Yves. **Limites: três dimensões educacionais**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

_____. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In; DE LA TAILLE Y; OLIVEIRA M. K; DANTAS H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 10 ed. São Paulo: Summus, 1992, p. 11-34.

_____. Desenvolvimento do juízo moral e a afetividade na teoria de Jean Piaget. In; DE LA TAILLE Y; OLIVEIRA M. K; DANTAS H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 10 ed. São Paulo: Summus, 1992, p. 47-73.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DEMO. Pedro. "200 dias letivos ou 800 horas: uma soma de vazios. **Revista de Educação AEC**, Brasília: AEC, n.108, 1998.

DEVRIES, Rheta e ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina**. Portugal: Porto, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Trad. Neusa K. Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001a.

_____. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: ArtMed, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. Trad. Adriana Lopez. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAG, Bárbara. **Piaget e a filosofia**. São Paulo: Ed. da Unesp, 1991.

FREUD, Sigmund. Consejos al médico sobre el tratamiento psiconalítico. In: **Obras completas**, Amorrortu, 1979. Tomo XII.

_____, **O mal-estar na civilização**. Edição Standart Brasileira das obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1980, v.21.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GARCIA, Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismos em educação. Trad. Vânia P. Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROENINGA, Gisele Câmara; PEREIRA, Rodrigo da Cunha (Coord.). **Direito de Família e Psicanálise Rumo a uma Nova Epistemologia**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

LAROUSSE CULTURAL. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

LEONARDI, Eleodora dos Santos. **A resolução dos conflitos sociomoraís e suas implicações na construção da autonomia moral dos alunos**. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNAGO, Clarisse Faverzani. **A prática pedagógica no enfrentamento da violência psíquica**. 2009. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

MACEDO, Lino de. **Ensaíes pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

_____. **Ensaíes construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MELLO, Marisol Barenco de. *Espaçostempos da/na escola: o cotidiano e o transbordamento do racional*. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 83-96.

MINAYO, Maria Cecília (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, Douglas Casarotto. **Uma genealogia do jovem usuário de crack: mídia, justiça, saúde, educação**. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

OSMITE, Anita Saavedra; LÓPEZ, Maria Del Carmen; RAMIREZ, Janete. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Orgs.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 168-184.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Trad. Ana Maria Netto Machado. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. A importância da teoria na arte de ensinar. In: GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Por que ainda há quem não aprende? A teoria**. Petrópolis, RJ: 2003. p 65-106.

PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. In: PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa, uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadas. In: GARCIA, Regina Leite. **Métodos**: pesquisa com o cotidiano. Petrópolis: DP&A, 2003. p. 97-118.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **Epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Fazer e compreender**. Trad. Christina Larroudé de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos; Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

_____. **O julgamento moral na criança**. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: 1975.

_____. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

_____. **Psicologia e pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso. 6. impr. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. 19. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

_____. **Sobre a pedagogia**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. O diálogo da experiência com a teoria no cotidiano da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal Perez; OLIVEIRA Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa**: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 95-120.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. Trad. Luizete G. Barros; Rafael C. Alcarraz. São Paulo: Ática, 1998.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia et al. **Piaget século XXI**. Campinas, SP: Graf. FE, 2002.

SABINO, Fernando. **O encontro marcado**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SCRIPTORI, Carmen Campoy. Aspectos Pedagógicos e Práticas Escolares para o Desenvolvimento da Cooperação e da Autonomia. In: CUNHA, Jorge Luiz; DANI, Lúcia Salete Celich. **Escola: conflitos e violências**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

SGARBI, Paulo. Era uma vez um cotidiano que se queria epistemologia ou moderno e Pós-moderno e seus conhecimentos cotidianos?. In: BARBOSA, Inês; SGARBI (Org.), Paulo. **Estudos do Cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 13 – 65.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

THUMS, Jorge. **Educação dos sentimentos**. Porto Alegre: Sulina; Ulbra, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa. **Estrutura e Apresentação de monografias, dissertações e teses: MDT**. 6. ed. rev. e ampl. Santa Maria, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZENTGRAF, Maria Christina Santos Rocha. **Metodologia da pesquisa**. Rio de Janeiro: UFRJ/CEP-EB, 2005.

ANEXOS

ANEXO A - Carta de apresentação do pesquisador à escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – PRÁTICAS ESCOLARES E POLÍTICAS PÚBLICAS

Santa Maria, data.

Para: Direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental <Nome da Escola>
Da: Prof^a Dr^a Lúcia Salete Celich Dani

Prezado(a) Senhor(a):

A aluna, Viviane Martins Vital Ferraz, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, é participante do grupo de pesquisa Afetividade e Moralidade – Afetos Morais – e está inserida no projeto de pesquisa: *Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral*, registrado no GAP/CE, nº 15520, sob minha coordenação e orientação.

Nesse sentido, peço sua colaboração para que a aluna possa realizar uma pesquisa de campo compreendendo observação *in loco*, em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental e entrevista com a professora regente da turma.

Desde já, agradeço sua compreensão.
Atenciosamente.

Prof^a Dr^a Lúcia Salete Celich Dani

ANEXO B - Autorização da direção da E.M.E.F para a realização da pesquisa.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO
<NOME DA ESCOLA>

Autorizo a aluna, Viviane Martins Vital Ferraz, acadêmica do Curso de Mestrado em Educação do programa de Pós-graduação em Educação e participante do grupo de pesquisa Afetividade e Moralidade – Afetos Morais – e está inserida no projeto de pesquisa: *Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral*, registrado no GAP/CE, nº 15520, sob a coordenação e orientação da professora Doutora Lúcia Salete Celich Dani, a realizar a sua pesquisa intitulada, *A relação pedagógica em sala de aula: um estudo sobre o fracasso escolar e a construção da autonomia*, compreendendo as etapas de observação *in loco* em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental e uma entrevista com a professora regente da turma.

(<Nome e assinatura do diretor da E.M.E.F.>)

ANEXO C – Roteiro de entrevista semiestruturada

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA

Trajetória pessoal e primeiras experiências escolares:

- Como foi o seu nascimento?
- Como foram os primeiros contatos com o ambiente escolar? Como estas memórias surgem, de forma positiva ou negativa? Por quê?
- Como era a relação pedagógica na escola onde você estudou no Ensino Fundamental? E no Ensino Médio? Como era dinâmica da sala de aula? Havia uma rotina?
- Como o conhecimento era desenvolvido? As aulas envolviam atividades que desenvolvessem a liberdade de pensamento?
- Como as regras eram construídas? Como os conflitos eram resolvidos? Você acredita que a escola te desafiava a resolver conflitos e a pensar sobre a construção do conhecimento?
- As atividades desenvolvidas exigiam de você, enquanto aluna, uma postura ativa ou passiva sobre o conhecimento?

Trajetória acadêmica

- Em que fase da sua vida você desejou ou decidiu ser professora? Como você se constituiu um “ser docente”? Qual a sua formação acadêmica?
- Quais as suas memórias sobre o seu processo de construção do conhecimento no Nível Superior? Como o conhecimento foi construído? A partir das suas memórias relate algum momento da relação pedagógica que foi significativo para a sua formação e explique por que você considera este momento significativo:
- Por que você quis fazer uma Pós-graduação? Como essa Pós-graduação contribuiu com a sua profissão?
- Quais as memórias mais significativas deste Curso que envolvam a temática em estudo que você considera pertinente relatar?
- Você participou ou participa de grupos de pesquisa? Quais? Você participa de Congresso como pesquisadora apresentando trabalhos científicos? Quais as temáticas que envolvem seus estudos?
- Você já estudou ou pesquisou sobre a temática em estudo?

Trajetória profissional

- Como foi o seu primeiro emprego no campo educacional? Qual foi a sua primeira turma e como foi esta experiência? Como foram as primeiras experiências docentes no ensino público?
- Como foi a sua inserção na escola em que esta pesquisa está inserida?
- Você participa de Curso de Capacitação oferecido pela rede pública?

Ambiente pesquisado e conceitos da temática em estudo

- A escola apresenta interesse pela temática em estudo? A escola tem preocupação com esta temática? Vocês desenvolvem algum estudo? Como?
- Como o projeto político pedagógico foi construído?
- Como o currículo foi elaborado? E o plano de curso? Como é organizado o planejamento?
- Como a comunidade escolar e a equipe pedagógica participam da construção do conhecimento?
- Que autores fundamentam sua prática pedagógica em sala de aula?
- Você conhece autores e pesquisadores que estudam sobre a relação pedagógica, o fracasso escolar e a autonomia?
- O que você compreende por relação pedagógica?
- Como você desenvolve a relação pedagógica em sala de aula? Qual relação pedagógica adotada por você?
- Como você estabelece a relação interpessoal em sala de aula, professor-aluno e aluno-aluno?
- O que você compreende por relação de cooperação e relação de coação? Que tipo de relação social você acredita haver na turma? Como essa relação é desenvolvida no dia-a-dia?
- Na sua opinião, como as regras devem ser construídas em sala de aula? Quais os princípios que regem as regras da sala de aula? Quais foram as principais regras e para que elas construídas?
- Como ocorrem as resoluções de conflitos? Como você desenvolve a autonomia dos alunos para a resolução de conflitos?
- Qual a sua compreensão sobre o conceito de autonomia?
- Qual a sua compreensão sobre o conceito de fracasso escolar?
- Que relação você estabelece entre relação pedagógica, autonomia e fracasso escolar?
- Na sua opinião, como ocorre o processo de construção do conhecimento? Como o conhecimento é desenvolvido? Como se constitui o sujeito autônomo?
- Que atividades pedagógicas você desenvolveu ao longo do ano de 2009 que você percebeu que favoreceu a construção do conhecimento voltado para a construção da autonomia?
- Como é o processo avaliativo na sua turma? E na escola? Como ocorre a avaliação paralela? Como é o conselho de classe? Que propostas são desenvolvidas para atingir o processo de construção do conhecimento?
- Houve fracasso escolar na sua sala de aula? Se houve, você consegue identificar o por quê?
- Na sua opinião, como os professores tratam a questão do fracasso escolar?
- Na sua opinião, Como se constitui um bom professor?
- Na sua opinião, o que é um bom aluno?
- O que você gostaria de dizer que não foi exposto?
- O que você gostaria de sugerir para a pesquisa?
- Levando em consideração o âmbito escolar pesquisado e a temática em estudo, que problematização você considera ser relevante para futuras pesquisas que contribuam qualitativamente com a prática docente?

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à professora (sujeito da investigação)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À PROFESSORA
(SUJEITO DA INVESTIGAÇÃO)**

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, dos objetivos da presente pesquisa, que busca investigar como os condicionantes da relação pedagógica em sala de aula podem contribuir com a redução do fracasso escolar e favorecer a construção da autonomia.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e os outros assuntos relacionados com esta pesquisa; terei total liberdade para retirar o meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem que isso traga algum prejuízo.

Autorizo para fins exclusivos dessa pesquisa a realização e a utilização da entrevista semiestruturada realizada durante o período da pesquisa. Entendo que se manterá o caráter confidencial das informações registradas. As informações fornecidas por mim terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis, não sendo identificada em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é a pedagoga, especialista em Psicopedagogia e Orientação Educacional e especialista em Docência Superior, Viviane Martins Vital Ferraz, que poderá ser contatada pelos telefones < nº de contatos > sob a coordenação e orientação da professora Doutora Lúcia Salete Celich Dani.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

<Data>

(<Nome e assinatura do sujeito da pesquisa>)