



PUC RIO

MARÍLIA DOS SANTOS AMORIM

AS RELAÇÕES INTRA-ESCOLARES E O DESENVOLVIMENTO
DO ALUNO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Departamento de Psicologia

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, fevereiro de 1978.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea

CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil

<http://www.puc-rio.br>

N.Chamada: 150 / A524 / TESE UC

Título: As relações intra-escolares e o desenvol



0 0 3 0 5 9 7

EX. 1-CENTRAL

2172

MARILIA DOS SANTOS AMORIM

00135018

AS RELAÇÕES INTRA-ESCOLARES E O DESENVOLVIMENTO
DO ALUNO.

Dissertação apresentada ao Departamento
de Psicologia da PUC/RJ como parte dos
requisitos para obtenção do título de
Mestre em Psicologia.

Orientadora: Circe Navarro Rivas.

Departamento de Psicologia
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, Fevereiro de 1978.

Para as sobrinhas

Paula, Isabel, Fernanda e Maria

Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, sêres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fôssem o sujeito de seu próprio movimento.

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importa os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros.

Paulo Freire, 1977 - Pedagogia do Oprimido.

Meus agradecimentos

- à Circe Navarro Rivas, orientadora do trabalho, pelo incentivo e confiança depositada, pelo diálogo crítico e amigo;
- ao professor Harvey Hornstein, da Columbia University, pela contribuição inestimável;
- à Eliana Vianna Soares e Primavera Alves Branco, do Laboratório de Currículos da SEEC/RJ, e aos meus estagiários e alunos do Instituto de Psicologia da UFRJ, pela participação na pesquisa de campo;
- ao Jacques Farias Lima, pela datilografia do trabalho;
- aos meus pais, pela presença amiga;
- à Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, por possibilitar a pesquisa de campo;
- à CAPES, pela ajuda financeira recebida durante o curso.

RESUMO

A situação escolar é analisada em suas implicações para o desenvolvimento do aluno. Tal análise busca identificar o significado da rede de relações intra-escolares, incluindo desde as relações entre professores e dirigentes até aquelas restritas à sala de aula. Como base teórica, tomou-se a teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo e a partir da sua discussão, deduziu-se a necessidade de recorrer a outros autores que permitissem elucidar as questões levantadas: Carl Rogers e José Bleger para a relação professor-aluno; Kurt Lewin e Jean Paul Sartre para as relações grupais na sala de aula; Richard e Patrícia Schnuck e Georges Lapassade para a organização escolar.

Ao desenvolvimento teórico segue-se uma pesquisa de campo visando colher dados sobre a prática das relações estudadas em escolas do Estado. As duas escolas escolhidas apresentam níveis sócio-econômicos contrastantes e são estudadas com base em entrevistas e observações realizadas através de instrumentos construídos a partir das teorias utilizadas. Os instrumentos permitem uma análise qualitativa dos dados, revelando semelhanças e diferenças significativas entre as duas escolas. As semelhanças encontradas referem-se ao significado restritivo das relações intra-escolares. As diferenças significativas encontradas referem-se à presença ou ausência de expressão de uma vivência articulada de contradições entre a prática restritiva e o objetivo de promoção do desenvolvimento.

A conclusão levanta questões sobre a função institucional da escola que trazem implicações para a atuação do psicólogo na escola, e que indicam a necessidade de uma abordagem interdisciplinar para prosseguimento de estudos e pesquisas.

ABSTRACT

The school situation is analysed having in mind its consequences to the development of the student. This analysis aims at identifying the meaning of the net of intra-school relations, from those between teachers and leaders to those which concern the classroom only.

The theory of Jean Piaget on cognitive development was chosen as theoretical basis for this dissertation. Further discussion led to the need of recurring to other authors which would help in the elucidation of occurring questions.

These authors are:

- Carl Rogers and José Bleger, for the relationship between teacher and student;
- Kurt Lewin and Jean Paul Sartre, for group relationships in the classroom;
- Richard and Patricia Schmuck and Georges Lapassad school organization.

Following theoretical development, a field research was organized with the purpose of gathering data on the practice of mentioned relationships in state schools. The two selected schools present contrasting socio-economical levels and their study was made through interviews and observations for which instruments were built as indicated by the theories mentioned above.

Said instruments allow data qualitative analysis and reveal significant similarities and differences between the

two schools. Similarities were found concerning the restrictive meaning of intra-school relationship. Significant differences were found which refer to the presence or absence of expression of articulate life experiences of contradictions between restrictive practice and the aim of promoting development.

The conclusion raises questions as to the institutional role of the schools which reflect on the action of psychologists in schools and point to the need of an interdisciplinary approach to further studies and research.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.	i
1 - SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ALUNO - A CONTRIBUIÇÃO DE PIAGET.	7
2 - SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO - A CONTRIBUIÇÃO DE ROGERS E BLEGER.	41
3 - SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS RELAÇÕES GRUPAIS - A CONTRIBUIÇÃO DE LEWIN E SARTRE.	56
4 - SOBRE A DIMENSÃO ORGANIZACIONAL INSTITUCIONAL DA ESCOLA - A CONTRIBUIÇÃO DE SCHMUCK E A DE G. LAPASSADE	85
5 - A PESQUISA DE CAMPO	100
CONCLUSÕES.	184
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189

INTRODUÇÃO

Nosso ponto de partida é um problema teórico-prático cuja tentativa de responder gera, a cada passo, novos problemas. Explícitar uma trajetória de problemas e respostas parece-nos fundamental para que se prossiga num conhecimento que tenha como característica a possibilidade de ser compartilhado e discutido. Acreditamos que só assim poderemos ampliar recursos para transformação da realidade. Evidentemente, a trajetória do conhecimento é um processo sempre inacabado, mas que se recorta num determinado ponto que é aquele que, até o presente momento, não conseguimos superar. Assim, o ponto de chegada desse trabalho será a dúvida e a formulação de perguntas precisas, ou seja, o início de um novo caminho.

Do ponto de vista da psicologia voltada para a questão educacional de promover o desenvolvimento do aluno, trabalhando no Laboratório de Currículos da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, tivemos oportunidade de vivenciar a descoberta das proposições e conceitos da teoria de Jean Piaget e de manipulá-los de modo a construir e realizar sua aplicação à realidade escolar. Tal vivência delimitou-se pelos conceitos que privilegiámos em nossa leitura e pela realidade específica a que respondíamos. Por exemplo, tomando as regras de formação das estruturas lógicas enunciadas por Piaget, foram elaborados jogos em que a criança pudesse descobrir e manipular essas regras. Partindo de proposições como "a percepção não é mais do que um ponto imóvel no movimento reversível da inteligência"²¹, os jogos propostos continham desestruturações perceptivas que solicitassem do aluno uma atuação operacional que superasse o dado perceptivo. E, principalmente, co

mo base de toda metodologia, tomou-se o jogo como aspecto primordial do processo de desenvolvimento cognitivo. Tal metodologia continha desde a fundamentação teórica até a sugestão de atividades que dela decorriam. Oferecendo esse recurso ao professor, possibilitávamos que sua atuação fosse consciente e criativa, atendendo às características de sua realidade. Ele poderia criar com os alunos jogos que correspondessem ao estágio cognitivo deles e que partissem de interesses e materiais significativos dentro de sua vivência comunitária.

Pretendemos aqui examinar, primeiramente, essa etapa em que se verifica como é possível, a partir de uma teoria, criar atividades mais propícias ao desenvolvimento do aluno. Porém a ênfase será dada, não à realização dessa metodologia, mas aos seus limites. Sem negar a importância de um trabalho dessa natureza, pretendemos colaborar para seu enriquecimento, falando de seus impasses.

Entrando ou não na escola, isto é, permaneça o psicólogo apenas a nível teórico ou chegue a implantar sua metodologia, há um momento em que se depara com um indivíduo estranho ao seu programa teórico, mas que interfere diretamente nas atividades do aluno: o professor. No primeiro momento, absorto em seu foco sobre o aluno, o psicólogo olha o professor como um elemento perturbador, que pode vir a destruir todo o seu trabalho. Porque sua teoria não lhe fala do professor, não lhe fala do desenvolvimento como uma relação entre pessoas. Essa relação é mencionada em qualquer teoria de aprendizagem como o conceito através do qual se explica o processo que se passa no aluno. Mas em nenhum momento ela fala do que ocorre no outro par da relação e muito menos do processo por que passa a rela-

ção propriamente dita. A teoria explica como o aluno se desenvolve numa relação com o meio físico-social, mas não como se desenvolve essa relação, e como aluno e professor vivenciam-na. E, no entanto, se o desenvolvimento se dá através dela, essa relação é decisiva.

Nesse momento, o professor aparece ao psicólogo como aquele indivíduo que tanto pode ser altamente facilitador do processo de desenvolvimento, quanto opressor. A solução é aliar-se a ele, recorrer a enfoques teóricos que permitam incluí-lo em sua prática. Trabalhando com ele, o psicólogo pretende dar conta da situação de aprendizagem configurada na escola. O professor e suas expectativas, seus medos e ansiedades, agora reconhecidos, abrem uma nova dimensão para o desenvolvimento pessoal, tanto em seus aspectos cognitivos quanto afetivos. Procurando em Carl Rogers uma nova orientação ou refletindo com José Bleger, sobre a noção de "ensenhagem", para substituir as noções de ensino e aprendizagem, novas respostas aparecem, no sentido de possíveis mudanças para que a sala de aula seja realmente uma situação propícia ao crescimento. No entanto, é possível prever e verificar que mesmo que o professor possa adotar certas atitudes mais abertas, dialogar mais com o aluno, aqueles aspectos essenciais que modificariam o espaço de autonomia dos alunos permanecerão imutáveis. Para ele, permitir a autonomia do aluno em seu processo de desenvolvimento implica o confronto com a sua própria autonomia. Nesse ponto, a relação professor-aluno não pode mais ser abordada independentemente de seu contexto, isto é, a escola.

A escola aparece então, necessariamente, como uma rede de relações em que se pode situar professor e aluno, e a partir

de suas localizações, chegar ao significado de seus comportamentos. O espaço que o professor abre ao aluno, para que ele se desenvolva, é função do espaço que a escola lhe concede. Não será mais possível buscar o significado da relação professor-aluno em seus termos, será necessário analisar as regras sociais que a regulam. Faz-se necessário recorrer a fundamentos teóricos para pensar e atuar sobre esta rede. Mesmo que o psicólogo mantenha seu trabalho em nível teórico, haverá um momento em que não poderá mais pensar apenas com teorias referentes ao professor e ao aluno. Sem situá-los em seu contexto organizacional/instrumental, o máximo a que se pode aspirar é falar da relação entre duas pessoas, sem nenhuma especificidade referente aos papéis sociais que desempenham, isto é, o de professor e o de aluno.

Antes mesmo de se falar do contexto mais amplo das relações intra-escolares em que se localiza a relação professor-aluno, será necessário examinar um pouco mais o contexto específico da sala de aula. Esse contexto não se configura pela interação de dois elementos, mas antes supõe processos cuja análise exige que se introduza uma dimensão grupal. Nessa dimensão, pode-se analisar a dinâmica que se estabelece na relação professor-turma. Se se considera que a aprendizagem do aluno se dá através de trocas não só com o professor mas também com os seus colegas, é fundamental que se introduza a dimensão grupal, para que nela o comportamento do professor possa ser discutido em suas implicações para esse sistema de trocas entre alunos.

A obra de Kurt Lewin permite a sistematização do estudo de dinâmica de grupo, realizado principalmente por Cartwright

e Zander, o que irá constituir aspecto fundamental do tratamento do problema em questão. Ao elaborar os fundamentos do estudo da dinâmica de grupo, Lewin formula um conceito cujo papel equivale àquele desempenhado pelo conceito de espaço vital no estudo da dinâmica da pessoa. Trata-se do conceito de campo social, através do que se falará do comportamento de grupo como uma resultante das forças que interagem nesse campo social. Com Kurt Lewin, portanto, já não será mais possível falar de grupo com uma realidade em si mesma, mas sim, e somente, pela sua articulação dinâmica no contexto mais amplo que o contém. Como complemento diacrônico à abordagem Lewiniana, buscamos em J.P. Sartre alguns princípios enriquecedores para discussão da gênese e do movimento dos grupos.

Tal complemento foi-nos sugerido por G. Lapassade em seu livro "Grupos, organizações e instituições". Adotamos a solução desse autor, por encontrarmos em sua obra os recursos para prosseguir nossa discussão inserindo-a na dimensão organizacional/institucional da escola. Dessa forma encontramos uma retomada do caminho apontado por Lewin em seus últimos trabalhos e que muitos de seus seguidores desprezam. Lapassade finaliza o primeiro capítulo de seu livro, a título de conclusão e proposta, dizendo: "... não se pode tratar dos problemas dos grupos sem tratar, ao mesmo tempo, dos problemas das organizações e das instituições".¹⁴ Para introduzir esse nosso último capítulo, achamos oportuno colocar as proposições de R. Schmuck e P. Schmuck, para que se avalie como elas serão retomadas com um novo significado por Lapassade.

Como resultado desse desenvolvimento teórico, pretende-se chegar a um instrumento de trabalho que diagnostique as rela

ções intra-escolares. Tal diagnóstico será aqui obtido através de uma pesquisa de campo em escolas do Estado, e a partir dele, novos problemas deverão se colocar, referentes ao nosso instrumental teórico e à realidade em que nos inserimos.

Acreditamos que ao psicólogo envolvido com a problemática escolar, cabe identificar os mecanismos psicossociais através dos quais a escola desempenha suas funções. De que maneira a escola estabelece suas relações internas de poder e delimita o espaço de seus membros? De que maneira a relação professor-aluno reproduz essas relações? Que implicações decorrem daí para o desenvolvimento do aluno? É dessas questões que se pretende falar aqui, sem perder a dimensão específica do psicológico. Sem distanciar-se dos instrumentos de que dispõe o psicólogo, mas discutindo-os, essa é uma tentativa de abordar o problema do desenvolvimento do aluno na escola.

I - SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ALUNO - A CONTRIBUIÇÃO DE JEAN PIAGET

Convidados a trabalhar no Laboratório de Currículos da Secretaria Estadual de Educação e Cultura em 1975, encontramos como objetivo a elaboração de uma metodologia curricular que promovesse a melhoria da qualidade de recursos que a escola oferece ao desenvolvimento do aluno. A tarefa envolveria a educação no Estado desde o Prê-Escolar até o 2º Grau, o que deu origem a vários sub-projetos para esses diferentes níveis de escolaridade. Era necessário, no entanto, que esses níveis se articulassem através de uma unidade metodológica baseada em princípios universais sobre a construção do pensamento autônomo e criativo do homem. De acordo com a orientação adotada nesse órgão de pesquisas, buscou-se em Jean Piaget os fundamentos teóricos necessários. Segundo a política educacional da SEEC/RJ, a unidade metodológica não deveria se incompatibilizar com as diretrizes de regionalização curricular. Isso significou um trabalho no sentido de estabelecer a unidade metodológica a nível das estruturas do pensamento que organizam conteúdos e não de um programa de informações. A meta era, portanto, propor estratégias de ativação do processo de estruturação do indivíduo de modo a que ele pudesse realizar operações mediante qualquer conteúdo de informações. O programa de informações será sempre variável no tempo e no espaço. As informações relevantes a serem elaboradas dependerão da experiência individual do aluno, da localidade comunitária a que pertença, do momento histórico dessa comunidade e das descobertas da ciência.

O objetivo da Educação passa então a ser o desenvolvimento das estruturas cognitivas, e vivenciais e o conteúdo de informações, nas primeiras séries aparece a serviço do processo de estruturação.

O sub-projeto que então coordenamos tinha como tarefa específica propor uma metodologia para a Educação Pré-Escolar do Estado. Dentro dessa perspectiva, é que procedemos à leitura de Piaget que será aqui sintetizada a fim de que possamos levantar nossas primeiras questões.

Segundo Piaget¹⁹, a inteligência se constrói a partir das ações que o indivíduo realiza sobre o meio. A ação sobre o meio é um movimento dialético contínuo em busca do equilíbrio das duas funções básicas que garantem a organização e a adaptação do organismo: assimilação e acomodação. A assimilação corresponde a incorporar os dados da experiência às formas de atividade próprias ao indivíduo. E incorporando dados novos, o sujeito se modifica, mediante as pressões do meio, o que corresponde à função de acomodação. A construção da inteligência consiste então nesse processo de equilibração da duas funções. À forma final de equilíbrio corresponde o domínio dos recursos mais amplos e mais complexos de atuação sobre o meio. A inteligência caminha portanto para o estado que lhe assegure maior mobilidade.

No início a criança dispõe apenas de seus reflexos inatos para agir. Entre eles, há aqueles cujos padrões de estímulo-resposta dependem de estimulação para sua estabilização, e com seu exercício contínuo, a criança entre em contato com o meio, permitindo sua ampliação e modificação. Nesse período inicial, as

siste-se à construção de esquemas de ação cada vez mais complexos que se combinam dando origem a outros, num processo contínuo de maximização dos recursos sensório-motores.

Tais esquemas ao se combinarem e, portanto, dando mais recursos de ação à criança, se organizam por uma diferenciação mais apurada das funções de assimilação e acomodação. Dessa diferenciação elaboram-se suas formações extremas: o jogo de exercícios, para a assimilação, e a imitação sensório-motora para a acomodação. E do equilíbrio entre as duas funções é que teremos a ação adaptada a que se chama inteligência sensório-motora.

Num segundo momento, na medida em que os procedimentos assimilativos e acomodativos se especializam na sua diferenciação, passam a realizar uma evocação ou substituição do real, isto é, dos dados da experiência sensível e imediata diferenciando o significativo de significado. Os primeiros significantes diferenciados, são fornecidos pela imitação e as primeiras significações, pelo jogo.¹⁷ Estaremos então assistindo à formação da função simbólica que irá se completar e se enriquecer com a simultânea aquisição da linguagem verbal. Trata-se do primeiro momento de atividade representativa da inteligência, onde teremos o pensamento pré-conceptual, o jogo simbólico e a imitação diferida. Essa nova fase passará então, pelo mesmo processo evolutivo assistido no período sensório-motor, visando agora a maximização dos recursos representativos. O jogo marcará o primado da assimilação sobre a acomodação e a imitação o primado inverso. O pensamento pré-conceptual, equilíbrio instável das duas funções, será caracterizado por uma assimilação incompleta - porque centrada sobre o exemplar-tipo em vez de

englobar todos os elementos do conjunto - e por uma acomodação igualmente incompleta - porque limita-se à evocação por imagens daquele indivíduo-tipo, em vez de estender-se a todos. Considerando-se que esse equilíbrio da atividade representativa, no seu primeiro estágio, expressa sua instabilidade por uma ação egocêntrica, sua evolução será exatamente no sentido da descentração, através de uma melhor equilibração entre as funções de assimilação e acomodação. Do pré-conceito, a criança chegará assim, ao pensamento intuitivo, segundo estágio da inteligência representativa, que marca, a esse respeito, um primeiro progresso, na direção de uma coordenação que encontrará sua realização com os grupamentos operatórios. A evolução intuitiva se evidencia claramente quando observamos o jogo simbólico que, agora em seu segundo estágio, já mostra uma progressiva tendência à coerência com a realidade indicando, dessa forma, uma coordenação mais estreita com a imitação. A evolução conjugada do jogo e da imitação marca o início de um processo que será concluído no decurso do período seguinte, que é o da sua integração, ou mais precisamente, da sua reintegração na inteligência como tal.

No pensamento intuitivo, intermediário exato entre o pensamento pré-conceptual e o operatório, os pequenos conjuntos de elementos dados não ficam mais justapostos e individualizados, mas são assimilados entre si até a construção de um conjunto total. A ação se apóia agora em uma figura de conjunto e não mais em imagens de exemplar-tipo. No entanto, se a intuição evidencia um progresso representativo, ela é ainda expressa de um equilíbrio frágil entre assimilação e acomodação, o que faz com que os esquemas de ação da criança sejam ainda rí-

gidos e irreversíveis. Na verdade, se, por um lado, dispondo dos recursos intuitivos, a criança já é capaz de, por exemplo, realizar coleções de elementos dados, mesmo sendo ela própria que as construiu, qualquer alteração na configuração dada será suficiente para que a equivalência do conjunto se desfaça.

"Trata-se pois, ainda, de uma figura e não de um sistema operatório, de uma figura ligada à acomodação da ação projetada, por oposição ao símbolo móvel de uma operação reversível, que pode ser pensada em qualquer tempo (em particular, após a destruição da configuração perceptiva). A diferença entre essa figura intuitiva e a imagem da fase precedente é que ela constitui uma estrutura figural complexa, ou seja, uma configuração e não uma simples imagem individual."¹⁷

O caminho evolutivo da intuição para as operações será justamente no sentido de que as ações se libertem do que é dado perceptível e que portanto, se restringe a uma configuração estática, e se dinamizem comportando sempre seu inverso e sua recíproca, em vez de apresentarem um procedimento unidirecional, restrito a finalidade fixas.

De ações isoladas e unidirecionais que se sucedem empiricamente, a criança irá, pouco a pouco, coordená-las através de retroações e antecipações. Finalmente, a retroação será substituída pela reversibilidade e no lugar de ações isoladas que se sucedem e se coordenam a posteriori, estrutura-se um sistema único, contendo todas as ações possíveis de serem realizadas naquela estrutura.

O que diferenciará essas operações concretas daquelas em que culmina o desenvolvimento cognitivo e que são chamados de operações formais ou abstratas? É que para realizar as primeiras, o sujeito ainda precisa estar diante de objetos concretos passíveis de uma ação imediata que só é garantida pela sua efe

tivação. O que confirma as operações concretas é a própria prática. Nas operações formais, ao contrário, o sujeito poderá operar com proposições e o que irá legitimar seus procedimentos cognitivos será uma regra postulada a priori.

A representação na fase adulta do desenvolvimento cognitivo, permitirá ao sujeito falar sobre o mundo, mesmo de costas para ele. O mundo concreto e sensível constituirá então, apenas uma das realizações possíveis entre todas as contidas no sistema abstrato de transformações que o sujeito domine.

Tal processo, aqui sumariamente descrito, tem como expressão máxima, duas estruturas básicas de organização do mundo: as estruturas lógicas e as estruturas infra-lógicas. As primeiras, em sua construção elementar, se referem à atividade de reunir objetos descontínuos sob a forma de classes, séries e números de acordo com semelhanças e diferenças. Já as últimas se referem à atividade de estabelecer relações de continuidade no tempo e no espaço. As estruturas lógicas e infra-lógicas se constroem paralelamente, com uma correspondência estreita de seus processos, e ao se constituírem em sistemas operatórios abstratos, estarão expressando a culminância do desenvolvimento intelectual. Construídas, essas estruturas representam a síntese de um desenvolvimento global que, para efetivar-se, terá exigido uma integração dos diversos aspectos adaptativos que compõem o processo evolutivo. Esses aspectos precisam ser levados em conta posto que, nenhuma estrutura, apesar de suas leis próprias de gênese e composição, poderá desenvolver-se isolada e independentemente, sem atender ao processo global de adaptação.

De um lado, se vimos que a inteligência se constrói a partir de ações, então na idade pré-escolar em que o indivíduo deve atravessar o período sensório-motor e através do desenvolvimento intuitivo construir suas operações concretas, é necessário dispor de todos os seus recursos sensório-motores em harmonia. Nesse ponto, identifica-se a importância das atividades psicomotoras para as crianças dessa fase.

Outro aspecto implícito no processo de desenvolvimento é o da expressão. A expressão da individualidade para outras pessoas é fundamental à própria organização interna. A possibilidade de expressão, enriquecida pela palavra, confere ao processo de estruturação do indivíduo o seu autêntico complementar: é na medida em que pode ser comunicada que se constrói a vida interior. A criança necessita, portanto, de situações em que possa explorar e integrar seus recursos de expressão, como por exemplo, através de atividades artísticas. Além disso, aprendendo a utilizar a linguagem escrita, disporá de um recurso de comunicação eficaz através do tempo e do espaço. A estrutura linguística desempenha, portanto, papel primordial no desenvolvimento.

Finalmente, um aspecto também implícito e decisivo: o afetivo. Na relação da criança com os outros estará estabelecido o verdadeiro motor de sua atividade. Os recursos intelectuais não se construiriam se não visassem a atender uma disposição afetiva. O crescer e adaptar-se não são apenas direções intelectuais; são direções que um organismo integrado assume como resultado inevitável do sentir-se vivo.

A partir dessa leitura das proposições de Piaget sobre o processo de desenvolvimento, formulamos uma metodologia geral

para a Educação Pré-Escolar¹ visando atender aos seguintes ob
jetivos gerais:

"A Educação Pré-Escolar visa propiciar situações adequa
das ao processo de desenvolvimento da criança de modo a possi
bilitar uma atuação autônoma do indivíduo em seu meio através
do enriquecimento de vivências afetivas e cognitivas;

- propiciar a socialização da criança através da partici
pação numa comunidade mais ampla onde descubra e domine as re-
gras próprias do convívio social;

- contribuir na tarefa de minorar os efeitos de problemas
decorrentes de um meio carente quanto à nutrição e demais estí
mulos indispensáveis ao pleno desenvolvimento afetivo, cogniti
vo e social da criança."

A partir de proposições teóricas de Piaget²² e da Lin-
güística Estrutural¹² sobre o desenvolvimento de estruturas
específicas (estruturas lógicas e infra-lógicas e estruturas
lingüísticas formulamos uma metodologia específica¹ visando
objetivos específicos para a construção dessas estruturas ele
mentares. Vejamos um exemplo dessa metodologia específica para
ativação das estruturas lógicas:

- E struturas Lógicas

- Objetivos:

As atividades lógicas visam a propiciar a ativação do pro
cesso de: Relacionar objetos segundo diferenças e semelhanças,
construindo classes, séries e o conceito de número.

- Metodologia:

Para tanto, é preciso considerar que:

O ponto de partida de qualquer atividade lógica está na percepção comparativa de objetos, discriminando suas diferenças e semelhanças.

Assim, para primeira etapa de estruturação lógica, sugere-se:

- Manipulação exploratória de objetos que apresentem diferenças marcantes em suas qualidades sensíveis: cor, forma, tamanho, peso, temperatura, textura, sons provocados etc.

Poderão ser apresentados, gradativamente, objetos com diferenças menos marcantes; por exemplo, com diferentes tonalidades de uma mesma cor.

Só depois de desenvolvida a percepção de diferenças é que a criança poderá utilizá-la para relacionar os objetos e realizar os primeiros arranjos lógicos. No início, a criança não sente necessidade de utilizar as diferenças e semelhanças para seus arranjos. Se lhe oferecemos, por exemplo, círculos e triângulos, ela provavelmente irá preferir arrumá-los de acordo com conveniências empíricas (e não com critérios lógicos).

Para mobilizar o processo lógico, devem-se propor situações que solicitem a utilização de critérios lógicos, como, por exemplo, o jogo do diferente e do igual.

- Material:

Diversos objetos pequenos (brinquedos e/ou material de aula com vários exemplares de cada tipo (várias bolinhas, vários

pedaços de giz etc.) que se diferenciem nitidamente entre si (bolinhas de cores diferentes, pedaços de giz de tamanho diferente).

Vários recipientes transparentes (em número correspondente ao número de tipos de objetos disponíveis): saquinhos de plástico ou vidrinhos.

A professora explica, depois de mostrar os objetos, que é necessário arrumá-los para que se torne mais fácil encontrá-los quando for preciso. Para arrumá-los, deve-se colocar todos os objetos de um mesmo tipo num mesmo saquinho. Coloca então em cada saquinho, um exemplo de cada objeto: "Esse será o saquinho das bolas, esse o do giz" e assim por diante. Sugere então que se faça uma brincadeira: uma pessoa ficará de olhos vendados e tentará guardar o objeto no saquinho certo. As outras irão então julgá-la e corrigi-la. A professora pode se oferecer para a primeira a ser a "cabra cega". Além da "cabra-cega", será necessário que para cada saquinho, haja um aluno que o segure de frente para a turma a fim de que a turma possa corrigir a "cabra-cega". Antes de iniciar o jogo, a professora deve recordar os critérios de julgamento: "Poderíamos colocar os objetos em qualquer saquinho, mas como combinamos que cada objeto terá o seu próprio saquinho, então só quando a "cabra-cega" agir assim é que acharemos certo; para corrigi-la veremos dizer se é diferente ou igual."

O jogo se inicia, então, com a professora, de olhos vendados, pegando um objeto e mostrando para a turma. Tenta então advinhar: "Esse objeto é igual ao que tem dentro desse saquinho". Caso esteja errado, a turma deverá dizer: "não é igual. É diferente".

Depois de entendida a brincadeira, outro aluno pode ocupar o lugar de "cabra-cega".

Estando todos os objetos guardados, a brincadeira é desdobrada, no mesmo dia ou nos dias seguintes, da seguinte maneira:

1º Desdobramento:

A professora diz às crianças que os saquinhos de plástico deverão ser utilizados para outro fim e que será necessário substituí-los por saquinhos de papel.

Depois de recolocados os objetos em saquinhos de papel, a professora coloca o problema para a turma: "Antes, com os saquinhos de plástico, podíamos ver e saber quais os objetos contidos. E agora, como faremos para saber o que tem dentro?"

O objetivo desse problema é que a criança tente encontrar um signo para arrumação realizada. Exemplo de um signo possível: colar um desenho na parte externa do saco. Para cada signo encontrado, a professora deve encontrar com a criança, de forma concreta, as vantagens e desvantagens do signo proposto, até chegar àquele que, para todos, for considerado o mais prático.

2º Desdobramento:

Disponer de mais uma quantidade idêntica de saquinhos.

Propor às crianças: "Vamos ver se, em cada saquinho, os objetos são mesmo iguais." Chamar a atenção para diferenças existentes (planejadas anteriormente): "existem bolas mais escuras e bolas mais claras; pedaços de giz grandes e pedaços pe

daços pequenos" etc. Recolocar os objetos nos saquinhos e propor às crianças que rearrumem cada tipo de objeto em dois saquinhos, segundo o critério de diferenças identificado. Lembrar a necessidade de repetir o signo para cada saquinho.

3º Desdobramento:

Propor às crianças: "Será que podemos fazer o jogo do diferente e do igual com outras coisas aqui da sala? E se eu fosse um gigante e quisesse guardar os meus alunos dentro de dois sacos, como faria?" Convidar os alunos que queiram fazer o papel de gigante e arrumar os alunos. Descobrir com a turma, critérios de arrumação: meninas/meninos, alunos altos/baixos etc. Sugerir então às crianças, que desenhem com giz, no chão da sala, dois grandes sacos onde serão guardadas as crianças."

Essa metodologia específica articulava-se à metodologia geral através de um conceito que como veremos assumiu o significado de procedimento básico a ser adotado em toda metodologia.

É a partir desse procedimento básico, deduzido das proposições de Piaget, que levantaremos as questões relevantes para o presente trabalho. Em se tratando de um procedimento que foi deduzido segundo critérios arbitrários, recorreremos à transcrição dessa metodologia tal como foi redigida em seu documento original. Não podemos dispensar a transcrição já que a metodologia em questão não é a única que necessariamente se deduziria a partir da teoria piagetiana. E para outra metodologia que se deduzisse as questões levantadas seriam necessariamente outras.

"Para atender a tais objetivos*, sugere-se o jogo como metodologia.

- Em que se baseia a escolha do jogo como metodologia?
- Em que consiste essa metodologia?

À primeira pergunta, poderíamos responder de maneira sin
tética:

Segundo a teoria piagetiana do desenvolvimento, o jogo co
mo movimento predominante assimilativo do organismo constitui
a possibilidade primeira do processo de desenvolvimento cogni-
tivo, ou seja, o desenvolvimento se dá através do jogo.

Analisemos esta formulação geral, de forma a mostrar como
buscamos na teoria os critérios de decisão para a posição ado-
tada.

O que nos levou a privilegiar o jogo no processo de desen-
volvimento cognitivo?

Inicialmente, temos que:

A inteligência se constrói a partir da ação que o indivi-
duo realiza sobre o meio. Essa ação consiste num movimento
contínuo de busca de equilíbrio das duas funções básicas do
organismo: assimilação e acomodação. Entende-se assimilação
como a incorporação dos dados da experiência às formas de ati-
vidades próprias do sujeito e acomodação como a modificação
dessas formas mediante limitações de meio.

Assimilação e acomodação são, portanto, funções indisso-
ciáveis e complementares que garantem o crescimento. No entan
to, parece possível destacar a assimilação como fato psicológi

* os objetivos gerais formulados anteriormente.

primordial, já que ela representa a colocação do sujeito na realidade. Ela irá definir a relação sujeito-ambiente de acordo com as formas de atividades próprias do sujeito. Privilegiá-la, no entanto, não significa negar ou excluir a função acomodativa. A assimilativa traz implícita sua complementar acomodativa.

Colocar sobre o meio suas formas de atividades significa expor essas formas ao meio, expor à mudança portanto, já que pelo simples fato de esse meio ser distinto do sujeito não se submete indefinidamente às tendências do sujeito. O meio está dado, estruturado e resiste ao sujeito. Mas o que a assimilação tem de primordial é a sua característica de definidora da relação sujeito/mundo. Para um mesmo meio, num mesmo tempo e num mesmo espaço, teremos, para cada sujeito, diferentes processos sendo estabelecidos. A função assimilativa confere, ao processo de desenvolvimento, a marca da individualidade*.

É exatamente essa função assimilativa que, especializada, transforma-se em jogo. O jogo é, então nada mais nada menos, a manifestação extrema da função assimilativa consistindo fundamentalmente em SUBMETER O REAL À SUBJETIVIDADE. Da mesma forma, teremos para a acomodação, a imitação como sua manifestação extrema, consistindo esta em COPIAR O REAL.

Em outro aspecto da teoria, encontramos um segundo critério para nossas escolhas:

* Segundo Piaget, é possível considerar que as necessidades são a expressão tangível da assimilação. A assimilação é o fato primordial da vida psíquica.²⁰

A inteligência é um desprendimento gradual do que é dado ao sujeito perceptivamente. É a possibilidade gradativa de atuação e transformação sobre o que é dado. Se temos que a acomodação garante ao sujeito que, em seu desenvolvimento, leve em conta a realidade dada, temos também que é a assimilação e, portanto, o jogo, que garante que ele supere a realidade dada.

Finalmente, outro aspecto nos fornece mais um critério sobre o qual podemos apoiar nossa decisão. A condição da criança é tal que a realidade se impõe como modelo. O mundo físico e o mundo social se impõem à criança pela sua superioridade e complexidade de recursos, variações e imprevisibilidade. O poder do adulto sobre a criança é um dado, nem que seja pelo simples facíneo que ele exerça. A realidade que a criança encontra já se impõe como modelo a ser invejado e imitado. Parece-nos então necessário abrir espaço para o jogo. Oferecer um ambiente um pouco mais plástico, um pouco mais transformável pela criança. Parece-nos necessário conferir um pouco mais de poder à criança. Pois, sem isso, estaremos apenas formando, moldando indivíduos limitados e empobrecidos em seus recursos de ação. Meros reprodutores do que já existe ou do que já existiu e nunca criadores do que pode vir a existir. Se nos contentarmos em educar crianças de forma a que elas se tornem o que já somos, crianças que sejam adultos como nós, estamos impedindo a mudança, o aparecimento do novo. Adotar o jogo como metodologia curricular significa abrir espaço para a criança, para a subjetividade, para o novo e o desconhecido. Isso não significa negar a imitação, negar a realidade estabelecida, negar limites. Conforme já foi dito, o limite é o complementar dialético da possibilidade, isto é, a assimilação traz implícita a função aco

modativa. O limite é inevitável. Ele está presente até no próprio corpo da criança e ela o experimenta quando, por exemplo, deseja apanhar um objeto no alto e percebe que seu braço é demasiadamente curto. Portanto, mesmo que quiséssemos, não poderíamos eliminar os limites da experiência da criança. Mas não é isso que pretendemos. Queremos que ela vivencie os limites, porém, na sua integridade, isto é, em sua oposição à possibilidade. É preciso vivenciar os dois aspectos da realidade: o SIM e o NAO. Estamos apenas tentando permitir que o SIM apareça.

De que maneira poderemos atender a tais proposições? Isto é, em que consiste essa metodologia proposta?

Adotar o jogo como metodologia, significa antes de tudo, acompanhar a criança e não fazê-la acompanhar-nos. É ela quem pode definir o que é instrutivo, o que é uma situação rica para sua aprendizagem. O professor, atento às disposições e tendências da criança, deverá contribuir enriquecendo, problematizando de forma a solicitar da criança sua plena atuação dentro da situação que ela própria escolheu. É a criança quem joga e nada mais prejudicial do que dar à criança o jogo pronto, para que ela simplesmente se adestre, reproduzindo a tática empregada pelo adulto.

Além disso, toda atividade na escola poderá dar-se sob a forma de jogo. Para isso, basta que ela se caracterize como uma das três formas de que o jogo se reveste em sua gênese.

a) O jogo de exercício

O jogo de exercício aparece desde o período sensório-motor, quando a criança exercita toda nova conduta formada, pelo simples prazer de dominar o que aprendeu. Para cada esquema de ação construído, a criança sentirá necessidade de utilizá-lo repetidamente, por mero prazer funcional e independentemente do que a realidade lhe aponte.

Assim, seja um novo movimento com o seu corpo, uma nova forma de atividade lógica, um novo som descoberto, uma nova construção lingüística, enfim, qualquer nova habilidade construída, a criança desejará exercitá-la.

Esse exercício, embora possa parecer inútil ou absurdo pelo seu caráter repetitivo, tem um significado primordial no processo de desenvolvimento. O exercício de esquemas de ação já conhecidos promove a interiorização e o domínio necessários à construção de novas formas de ação. A interiorização progressiva dos esquemas e sua constante aplicação à realidade, independentemente dela, permitirá a formação da capacidade de representação. Ou seja, já havíamos visto que, por um lado, a resistência que a realidade externa opõe aos esquemas de ação do indivíduo leva a uma acomodação e, portanto, uma modificação dos esquemas. Agora estamos vendo que, por outro lado, a assimilação pura, isto é, exercitar esquemas sem ceder às sugestões da realidade, contribui de forma decisiva para o processo de desenvolvimento.

Tal exercício, possibilita o domínio pleno dos esquemas formados. Sem chegar a esse estado de domínio pleno, nenhum

esquema se modificará através de acomodação à realidade. Portanto, a necessidade e a condição de mudança de um esquema só aparecem depois de satisfeitas a necessidade e a condição de domínio pleno. Em termos práticos, se oferecermos uma atividade de problemática para a criança, visando ao desequilíbrio temporário e posterior construção de novo esquema, fora de seu tempo próprio de domínio do esquema anterior, ela permanecerá indiferente. A atividade não provocará nenhum desequilíbrio, portanto nenhuma mudança, já que, para a criança, aquela atividade não constituirá um problema. A modificação de esquemas e o progresso cognitivo correspondente se dão através de diferentes etapas, num tempo peculiar a cada criança, e não poderão ser suprimidos. Toda etapa é o antecedente necessário sem o qual não se constrói a etapa posterior.

Por outro lado, o constante exercício puro acabará por dar origem à capacidade de representação, isto é, de substituir objetos ausentes, através de outros e através de simples evocação. Tal capacidade, decisiva para o desenvolvimento, será enriquecida pela aquisição da linguagem.

Além de tudo isso, o exercício de esquemas representa uma situação bastante significativa do ponto de vista afetivo. Ao testar suas habilidades, a criança estará experimentando suas possibilidades de atuação sobre o mundo. Se interrompemos o tempo próprio da criança, estamos privando-a da oportunidade de se conhecer e de adquirir segurança em sua relação com o meio.

Quando, do jogo de exercícios, a criança chega à capacidade de representação, estamos diante de uma segunda modalida

de de jogo da qual falaremos a seguir.

b) O jogo simbólico:

Nesse segundo momento do jogo (geralmente entre 2 e 4 anos) temos uma primeira fase em que a criança ainda está aprendendo a lidar com o símbolo. Quando for capaz de reproduzir uma ação ficticiamente, seja atribuindo-a a outras pessoas, seja imitando-as, estará dando provas de sua capacidade de representação, o que implica no fato de o símbolo estar definitivamente desligado do mero exercício sensório-motor. Isto não quer dizer que ela não venha mais praticar exercícios. Pelo contrário, estes existirão sempre, sobretudo quando uma nova forma de atuação sobre o meio estiver constituída. Esse exercício, no entanto, logo se subordinará à função simbólica, que é agora a marca principal, seja das atividades lúdicas seja da atividade verbal.

Como a criança vai utilizar esta recente aquisição que consiste em manipular a realidade em função de seu "eu"?

É sobretudo na atividade livre e espontânea que esta forma vai se expressar. Deve-se oferecer à criança um ambiente que solicite sua evolução natural. Assim, o convívio com a natureza, um material variado de artes, brinquedos que propiciem dramatizações da vida familiar, urbana e rural e, sobretudo, uma convivência descontraída, incentivam a criança a brincar, pensar e falar. Sugerimos, por exemplo, que se tenha em sala um canto para as bonecas que seja visto pela professora como um material que se encontra à disposição da criança

para dramatizar pequenas cenas familiares ou comunitárias. O desenho, outra forma de expressão livre, assim como os trabalhos manuais não orientados, pintura livre, modelagem, etc. - darão à criança a ocasião de conversar com o seu "eu" na presença de outros que estarão fazendo o mesmo e acabarão por tomar conhecimento do que está fora deles. Ou seja, ao encontrar o outro também monologando, a criança fala mais alto, disputando a originalidade da atividade, ao mesmo tempo em que irá incorporar o que o outro está fazendo.

Além de atividades inteiramente espontâneas, a atividade simbólica pode aparecer em todas as formas de brincadeiras como correr, pular, arremessar, cantar, dançar, marcar ritmos, etc. Ao som de música, podem imitar o andar de animais, o movimento de veículos ou expressar qualquer situação que tenha uma significação dentro de seu simbolismo próprio.

Ao contar histórias, a professora dará à criança oportunidade de recontá-las. Através de diálogos, dramatizações, desenhos, etc., a criança poderá utilizar o tema narrado para sobre ele projetar toda sua subjetividade.

Ao jogo simbólico vem, numa etapa final, sobrepor-se o jogo de regras que coincide com o período de socialização autêntica da criança. Assim como o jogo de exercícios se subordinará ao jogo simbólico, este último mais tarde subordina-se ao de regras. Mas a regra, que vem dar a marca do jogo, já aparece desde as dramatizações. Tentaremos adiante, dar alguns exemplos de jogos que contêm ainda o seu aspecto simbólico mas já impõem, de alguma forma, a regra.

Na Fase II, em geral, dos 4 aos 7 anos, os jogos simbólicos declinam, aproximando-se mais do real. O símbolo acaba perdendo seu caráter de deformação lúdica para atingir uma simples representação imitativa da realidade no final do período pré-operatório. A partir dos 4 anos a criança estará de posse de uma maior coerência, que se manifestará também no nível verbal, de uma preocupação de maior verossimilhança nos papéis que imita, e de uma crescente exatidão nas construções que acompanham o jogo, coordenando cada vez mais o exercício lúdico, sensório-motor e intelectual com o próprio símbolo. Desta forma, a assimilação simbólica perde seu caráter deformante e evolui para uma simples cópia do real. Ao lado disso, como está de posse do simbolismo coletivo, passará a diferenciar os papéis que se tornam complementares. No entanto, o símbolo não se encontra ainda inteiramente objetivado, o que ocorrerá por volta dos 7-8 anos, acompanhando a progressiva adaptação social, quando haverá uma coordenação mais estreita de papéis como nos jogos de família, em cenas teatrais e nas próprias construções e desenhos que aparecem cada vez mais adaptados ao real.

A primeira característica portanto, dessa segunda fase, é o progresso da coerência nas crianças de 4-5 anos, que vai ser expresso pela atividade lúdica e verbal, quando ela deixa os monólogos de caráter quase exclusivamente subjetivo e começa a fazer pequenas narrativas. Através de atividades que propiciem a participação ativa da criança em conversa, narrativas e dramatizações, de preferência em pequenos grupos, onde poderá receber a atenção pessoal da professora, ela não só estará

aprendendo a valorizar este seu meio de expressão, como certamente sentirá no grupo, as restrições à sua forma de comunicar-se (por exemplo: os outros reagem por não entender o que ela diz). Terá chance assim de apreciar sua linguagem e de ampliar sua compreensão. É portanto importante propiciar à criança ocasião para relatar experiências pessoais vividas em casa, nas férias e na escola. Bem como pedir a participação do grupo na elaboração de planos relativos às atividades. Que estas não lhe cheguem prontas, mas que ela possa participar de sua elaboração, não só de forma verbal, mas trazendo material de casa ou recolhido na rua que mais tarde servirá a diferentes atividades em sala.

Outra forma de propiciar a expressão de um relato que exija uma seqüência ordenada são as estórias seguidas de dramatizações inventadas e reproduzidas. Pode-se formar dois grupos, em que um representa para o outro estórias curtas e simples, facilitando-se a dramatização pela introdução de diálogos e repetições freqüentes.

Na segunda característica desta fase, a criança se mostrará preocupada com a imitação exata do real, tendendo a dar cada vez mais atenção aos pormenores de suas construções, que vão exigir uma coordenação motora mais apurada. Nesta etapa, será capaz de organizar cenas menos simples que as anteriores e um tema festivo, como o "batizado das bonecas", por exemplo, pode ser enunciado e discutido com duas semanas de antecedência, dando lugar a sua elaboração.

Desta forma vemos como estão estreitamente interligados esses aspectos que caracterizam o simbolismo lúdico na Fase

II. Pois, se por um lado a organização do simbolismo coletivo se baseia nos progressos de ordem e de coerência, por outro, este progresso é resultado da socialização. Forma-se assim um círculo de aquisições mentais e sociais que se manifesta tanto no domínio do simbolismo lúdico quanto no da representação adaptada. Em ambos, graças a essa dupla coordenação nas relações interindividuais e nas representações correlativas que vimos entrelaçadas nos exemplos de atividades citados acima, há uma passagem do egocentrismo inicial para uma reciprocidade que tende cada vez mais a incluir o outro em suas atividades. Desta forma, a criança evolui de uma atividade simbólica essencialmente subjetiva, para uma linguagem comum, imposta pela regra. Inicialmente, há portanto uma ruptura entre o jogo e o real, já que a ação se fundamenta apenas na subjetividade. Ao começar a operar, a criança estará integrando essa subjetividade, apropriando-se do simbólico e evoluindo para o domínio do coletivo. Jogo e real tendem a se integrar progressivamente, num todo, que, pela imposição da regra, exigirá da criança uma atividade menos particular e mais operatória.

c) O jogo de regra:

O jogo de regras se origina essencialmente de dois recursos, intimamente ligados, que a criança adquire no final do período pré-escolar. De um lado, conforme poderá ser observado nas outras áreas do desenvolvimento cognitivo a criança chega à inteligência operacional concreta. Isso significa que ela estará de posse de um raciocínio reversível que permite, dado um conjunto concreto qualquer de elementos, identificar

a regra que o compõe e determinar a relação entre os elementos e as possíveis transformações para novas composições.

Por outro lado, o domínio do signo, ou seja, do código coletivo de significações, permite que a criança tenha acesso a um universo social institucionalizado.

Esses dois recursos se complementam e permitem a socialização. Ou seja: dominados o signo e a regra, é possível uma interação com os outros. Interação essa que será sempre regulada por códigos que determinam as relações e os papéis a serem jogados e legitimam a linguagem a ser empregada. Ao jogar, a criança estará se submetendo a uma forma de expressão (tanto verbal quanto gestual) que seja comum a todos e que por isso permita o desempenho de papéis em interação com os outros. Essa interação de papéis equivale, por exemplo, a relacionar objetos de um conjunto concreto. Estará implícita aí, a reversibilidade própria do período operacional concreto.

O jogo de regras constitui então o jogo da vida. A subjetividade do simbolismo não desaparece nunca, mas agora sua realização estará sempre inserida num sistema de regras que tanto podem ser aceitas como recriadas. De qualquer forma, a regra e a subjetividade estarão agora sempre juntas e presentes.

Os jogos desta fase vão permitir exatamente o exercício e o conseqüente domínio de regras. A criança vivenciará papéis desempenhados pelos outros. Vivenciará desta forma a interdependência tanto restritiva quanto facilitadora.

Os jogos de regras são em grande parte produzidos culturalmente e passados através de gerações, por exemplo, : jogo de bolas de gude, amarelinha, etc. Tal origem é perfeitamente coerente com suas características: o jogo constituiria as sim uma forma através da qual uma comunidade exercita ou recria suas regras. Por outro lado, seu aspecto dinâmico permi te criações espontâneas. As crianças podem a qualquer momento, transformar um jogo de exercício ou uma outra atividade qual quer num jogo de regras: basta que estabeleçam, por um acor do entre elas, a regularidade obrigatória, a reciprocidade e os critérios de avaliação. Qualquer situação pode então se transformar num jogo de regras, quer trate de combinações sen sório-motoras, simbólicas ou meramente verbais.

Esse aspecto criativo deve ser incentivado pela professo ra que diante de um jogo ou de uma atividade qualquer poderá sugerir que se invente ou se recrie as regras. Além disso, é importante acentuar a reciprocidade, o que pode ser feito atr vés da constante troca de papéis. Dessa forma, os diferentes comportamentos poderão ser compreendidos pelas diferentes po sições que os membros ocupam na rede de relações. Isso não significa que a conduta se esvazie de subjetividade um mesmo papel desempenhado por diferentes crianças, apresentará carac terísticas comuns e particulares.

O jogo de regras expressa o encontro do subjetivo com o real, do individual com o social. Neste momento, a criança dis põe de recursos para participar da realidade social: o domí-
nio do signo e a reversibilidade concreta, isto é, a capacida de de lidar com sistemas concretizados de relações e transfor

mações. Dominando o social, entendendo como ele se organiza, adquiriu a possibilidade de existir dentro dele e inclusive de mudá-lo já que, operando com regras, ela pode mudar essas regras e não necessariamente submeter-se a elas.

Quanto aos jogos transmitidos culturalmente, eles serão naturalmente trazidos para a escola pelos próprios alunos e pela professora. Esta deverá inclusive tentar identificar através de um maior contato com a comunidade, os jogos mais significativos daquela região. Dessa forma, as crianças estão não vivenciando e manipulando regras que se referem a sua realidade social.

O desenvolvimento da criança através do jogo, poderá ser ainda mais facilitado se levarmos em conta que esse processo integra diferentes estruturas e aspectos da ação sobre o meio!¹

- Algumas questões teórico-práticas

A primeira questão se coloca a partir do momento em que Jean Piaget explicita o desenvolvimento cognitivo em seu processo específico de construção das estruturas lógicas e infra-lógicas?² Embora o processo de equilibração seja básico a qualquer tipo de estrutura, ele se dará através da descoberta de leis específicas para cada estrutura. As estruturas lógicas, por exemplo, só se constroem a partir de certos critérios dos quais o mais elementar é o das semelhanças e diferenças. Isso significa que não é qualquer ação sobre qualquer meio que propicia a construção dessa estrutura. Embora os re cursos para tal construção se estabeleçam a partir do período

sensório-motor, à medida em que se queira progredir no sentido de uma ação operacional e, futuramente no sentido da passagem das operações concretas às formais, os recursos básicos necessitam de transformações que os amplie e os coordene tornando-os mais complexos. Se tais transformações se dão em relação dialética sujeito/meio é possível conceber que: a diferenciação e complexidade dos recursos do sujeito deverá corresponder as mesmas condições do meio. Seria, portanto, necessário que o sujeito dispusesse de um meio rico em propriedades estruturais a serem descobertas, pelo menos até a fase das operações concretas, quando a criança necessita da manipulação concreta da realidade. Por exemplo, para descobrir e manipular regras lógicas que propiciem operações concretas, a criança pré-escolar precisa encontrar objetos que sejam relacionáveis segundo diferentes critérios alternados de diferenças (cor ou forma, por exemplo) para construir adições, e segundo diferentes critérios simultâneos (cor e forma) para as multiplicações. Tal questão específica para a construção das diferentes estruturas cognitivas se referem em termos gerais, ao problema da variedade e diversidade do ambiente. Até que ponto um ambiente pobre de variedade de situações de relação entre elementos pode inibir o desenvolvimento das estruturas? Até que ponto é possível construir essas estruturas num meio que não seja propício ao uso de operadores? Até que ponto, para progredir nessa construção, a criança precisa encontrar uma gradação de dificuldades adequada ao seu estágio cognitivo de modo a se defrontar com problemas desequilibradores e portanto, mobilizadores de novas acomodações e assimilações?

Num sentido mais geral, a questão parece ser: já que o desenvolvimento cognitivo se dá numa relação dialética com o meio, partindo de uma ação do sujeito segundo seus recursos assimilativos, até que ponto o meio desempenha um papel decisivo nesse processo? Como definir um meio-ambiente como "ca^urente" em termos de condições específicas para o desenvolvimento das estruturas cognitivas segundo suas leis de gênese e composição?

Sabemos que, levada a extremos, essa questão se torna mais fácil. A privação quase absoluta de experiências sensoriais através da privação de estímulos gera uma desintegração alucinógena. É possível deduzir que num processo contínuo de privação essa desintegração impediria o desenvolvimento. Sabemos também que crianças pouco estimuladas nos seus primeiros anos apresentam posteriormente um desenvolvimento cognitivo limitado²⁴.

Mas o que não sabemos exatamente é a natureza dessa limitação virtual do meio ambiente. Não sabemos especificamente que momentos do desenvolvimento individual seriam mais decisivos e mais vulneráveis a essas limitações.

E em termos específicos das estruturas cujas leis já foram explicitadas pela ciência contemporânea (lógico-matemáticas, infra-lógicas e lingüísticas) não sabemos exatamente quando e como será possível construí-las em suas diferentes etapas, mesmo quando o meio não for suficientemente rico para propiciar atividades de descoberta dessas leis.

A metodologia específica elaborada para a educação Pré-Escolar pretende dar conta desse problema estabelecendo que:

mesmo que ainda não se conheça precisamente os limites virtuais do meio ambiente, pode-se supor no entanto suas possibilidades. Ou seja, se a escola pretende contribuir para o desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança, deve oferecer material e situações ricas em possibilidades de estruturação lógica, infra-lógica e lingüística. Para tanto, foram elaborados jogos cujas regras reproduzem as leis das estruturas. Para jogar, a criança precisa descobrir e manipular as regras estruturais. Ao mesmo tempo, ao se explicitar tais regras, isto é, permitindo que as professoras tenham acesso a elas, abre-se a possibilidade de que novos jogos sejam criados e improvisados na situação de sala de aula. Em se tratando de escolas que atendam a crianças de população "carente", a escola poderá ter uma atuação realmente compensatória, partindo da própria criança: do vocabulário e de situações significativas - subjetiva e comunitariamente - e solicitando a expressão autêntica da criança e a utilização plena de seus recursos cognitivos.

A metodologia esclarece também como é possível criar jogos estruturais a partir de materiais simples e de fácil aquisição (pedrinhas, palitos, folhas de árvore, etc.) e como as próprias crianças criam jogos passíveis de uma estruturação, por exemplo, lógica.

Portanto, do ponto de vista do desenvolvimento, enquanto construção de estruturas específicas a metodologia elaborada parece dar conta dos problemas que aponta.

Vejamos, agora, questões que se levantam dentro da metodologia geral, ou seja, levando em conta o processo básico de

desenvolvimento que é o processo de equilibração progressiva.

Partimos de que o desenvolvimento se dá a partir da ação do indivíduo sobre o meio. Tal ação se viabiliza através das duas funções básicas de assimilação e acomodação. Embora tais funções se complementem necessariamente, consideramos legítimo privilegiar a assimilação como fato psicológico primordial. Para tal, fundamentamo-nos no fato de que a assimilação é a função que define a qualidade da interação sujeito/meio. Para um mesmo meio, diante de um mesmo material, teremos diferentes processos ocorrendo, dependendo das formas de ação que o sujeito dispõe para contactar com o meio. A acomodação às exigências do meio é delimitada e caracterizada pela forma de ação que se coloca passível de transformação. Para crianças de estágios de desenvolvimento diferentes, um determinado jogo pode ser desequilibrador ou não, na medida em que constitua ou não um problema para a criança. E o problema só se constitui na medida em que se refere aos recursos de ação de que o sujeito dispõe. Assim como um mesmo jogo pode acarretar problemas diferentes para crianças de diferentes estágios.

Deduzimos daí que a aprendizagem significativa, isto é, aquela que implica em modificações estruturais só se dá na medida em que o sujeito coloca seus recursos em ação. Portanto, a aprendizagem significativa é necessariamente uma situação em que o sujeito é o ativo condutor das atividades. Na série "MES IDÉES",²³ Piaget afirma que todas as aplicações metodológicas de sua teoria que ele conheceu deturpam suas proposições na medida em que colocam o aluno como espectador da ação.

O jogo foi, portanto, adotado como metodologia geral por ser uma atividade que supõe uma situação onde necessariamente, pelo seu caráter assimilativo, o movimento parte do sujeito e toda atividade é norteadada por ele. Mesmo quando uma atividade é sugerida pela professora, ela deverá ser modificável pelas tendências atuantes dos alunos. Um jogo lógico poderá se transformar numa dramatização se a disponibilidade do aluno for a de colocar em ação seus recursos simbólicos e não seus recursos lógicos.

Da mesma forma, os jogos estruturais não deverão ser apresentados de modo que a criança simplesmente observe ou escute o modo de se jogar. Os jogos só serão instrumento de aprendizagem na medida em que haja um movimento de busca da criança. O jogo não estruturado e, portanto a ser jogado, pode despertar na criança a necessidade de descobrir a regra, e ao descobri-la, manipulá-la.

Por exemplo, se num jogo lógico a professora explicita que a criança deverá separar os objetos azuis dos vermelhos para poder agrupá-los, estará privando o aluno de aprender. Para aprender o aluno precisa sentir a necessidade de agrupá-los e portanto de buscar um critério possível de agrupamento.

A questão que se coloca nesse momento é a respeito da relação psicossocial suposta pelo jogo. Mesmo utilizando um material rico em aprendizagem para a criança, a relação professora-aluno pode ser tal que impeça, ou pelo menos dificulte, a aprendizagem significativa.

Já mencionamos o caso específico em que o simples fato de o professor dar o critério lógico já descoberto para a

criança constitui um comportamento que empobrece a atividade de construção das estruturas lógicas. Vejamos outros limites a que a metodologia está sujeita, dependendo da natureza da relação professor-aluno.

Em primeiro lugar, a explicitação das regras de jogo lógico constitui apenas um exemplo de um problema mais geral. Trata-se da possibilidade que o professor oferece para que o aluno faça suas descobertas sem fornecer soluções prontas, jogos jogados. Isso implica em que a preocupação do professor esteja voltada para a aprendizagem enquanto processo e não enquanto resultado. Que esteja claro que o desenvolvimento consiste no próprio caminhar e não no ponto de chegada. Que aprender é o movimento de busca e não a demonstração de respostas.

Além disto, é impossível estabelecer a priori respostas certas ou erradas. O certo é simplesmente o fato de a criança estar realmente envolvida em seu processo de busca, utilizando plenamente seus recursos. Dos recursos de que ela dispõe, isto é, do seu estágio de desenvolvimento e do quanto, naquele momento, tais recursos estão disponíveis, dependerá o caminho e a chegada.

Um outro aspecto implícito é a maleabilidade das atividades, na medida em que são passíveis de tomarem diferentes rumos em função da disposição primordial do aluno. Conforme já dissemos, um jogo lógico, por exemplo, pode mobilizar na criança a recordação de uma vivência que pela sua importância existencial provoque a necessidade de a criança elaborá-la através de um jogo dramático. Nesse momento, o importan-

te para o desenvolvimento da criança é manipular suas vivências através de seus recursos simbólicos. Seus recursos lógicos não estão disponíveis e portanto não são problematizáveis.

Na verdade, a maleabilidade requerida refere-se não apenas às atividades ou jogos especificamente, mas à própria situação escolar. O contato com o ambiente físico e social da escola já mobiliza necessidades e interesses que muitas vezes a criança manifesta criando seu próprio jogo. Esse jogo criado espontaneamente pela criança, nesse momento, é o mais propício ao seu desenvolvimento. A professora e os colegas poderão enriquecê-lo, ampliando-o ou problematizando e portanto, solicitando da criança uma utilização plena de seus recursos e necessidades.

Excluir esse jogo para introduzir aquele que a professora criou em casa significa um duplo desperdício; do envolvimento autêntico da criança e da criação da professora que, num outro momento, poderia ser profundamente útil à aprendizagem das crianças e da própria professora. A criação da professora, introduzida num momento inoportuno, não será inteiramente aproveitada e poderá até ser rejeitada.

Todos esses limites podem ser sintetizados numa formulação única: adotar o jogo como metodologia para contribuir efetivamente para o desenvolvimento do aluno supõe uma certa relação professor-aluno. Tal relação deve consistir numa relação de co-participação onde a professora aceite que o aluno conduza seu próprio processo e que se disponha a acompa-

nhã-lo ativamente, contribuindo com seu conhecimento e sua criatividade.

Nesse momento, coloca-se portanto a necessidade de lançar mão de outros conhecimentos. A teoria piagetiana de desenvolvimento propõe-se acrescentar conhecimentos sobre a relação professor-aluno. Não podemos prosseguir a discussão e a prática sem lançar mão de autores que nos falem da dimensão psicossocial que está implícita em todo processo de desenvolvimento. Já não é mais possível pensar sobre esse desenvolvimento como se ele se desse num vácuo social, como se a experiência do sujeito que se desenvolve fosse individual e solitária.

II - SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO - A CONTRIBUIÇÃO DE CARL ROGERS E DE JOSÉ BLEGER

No livro "Liberdade para Aprender"²⁵ que será tomado como base para as idéias de Rogers o autor toma como epígrafe, palavras de Alberto Einstein que achamos oportuno transcrever:

"Só de fato por milagre é que os modernos métodos de ensino ainda não liquidaram inteiramente a sagrada curiosidade da pesquisa; pois essa delicada plantazinha, além de certa estimulação, necessita, sobretudo, de liberdade; sem esta, estiola-se e morre fatalmente".

Sob a inspiração dessas idéias, Carl Rogers não se satisfaz com as definições tradicionais de aprendizagem e propõe então o termo aprendizagem significativa ou experiencial que se caracteriza do modo a seguir:

"Tem a qualidade de um envolvimento pessoal - a pessoa como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o cognitivo, inclui-se no fato da aprendizagem. Ela é auto-iniciada - mesmo quando o primeiro impulso ou estímulo vem de fora, o senso da descoberta, do alcance, do captar e do compreender vem de dentro. É penetrante - suscita modificação no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando. É avaliada pelo educando - se está indo está indo ao encontro de suas necessidades em direção ao que quer saber; o locus da avaliação, pode-se dizer, reside afinal no educando. Significar é a sua essência - quando se verifica a aprendizagem, o elemento de significação desenvolve-se para o educando, dentro da sua experiência como um todo."

Assim sendo, enfrentamos, segundo o autor²⁵

"... situação inteiramente nova em matéria de educação, cujo objetivo, se quisermos sobreviver, é o de facilitar a mudança e a aprendizagem. O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou a lidar com o fato de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo, antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo de educação, no mundo moderno."

Definidos desse modo a aprendizagem e a tarefa dos educadores, são explicitados alguns princípios em que se fundamenta a concepção rogeriana de aprendizagem e das condições que facilitam seu processo.

Sobre o processo de aprendizagem, parte-se de que:

1 - Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender.

São curiosos a respeito do mundo em que vivem, até que, e a menos que, tal curiosidade seja entorpecida por nosso sistema educacional. Esta potencialidade e desejo de aprender, descobrir, ampliar conhecimento e experiência, podem ser libertados sob as condições apropriadas.

2 - A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos.

3 - A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um na percepção de si mesmo - é ameaçadora e tende a suscitar reações.

4 - As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo. Quando é fraca a ameaça ao "eu" pode-se perceber a experiência sob diversas formas e a aprendizagem pode então ser levada a efeito.

5 - É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa. Um dos modos mais eficazes de promover a aprendizagem consiste em colocar o estudante em confronto experencial direto com problemas práticos - de natureza social, ética e filosófica ou pessoal - e com problemas de pesquisa. Tal confronto é eficaz porque nele, as pessoas estão tentando superar problemas que têm um significado para elas.

6 - A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente de seu processo.

A aprendizagem significativa aumenta ao máximo quando o aluno escolhe suas próprias direções, ajuda a descobrir recursos de aprendizado próprio, decide quando ao curso de ação a seguir, e vive as conseqüências de cada uma dessas escolhas.

7 - A aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz - seus sentimentos tanto quanto sua inteligência - é a mais durável e impregnante.

8 - A independência, a criatividade e a auto-confiança são facilitados, quando a auto-crítica e a auto-apreciação são básicas e a avaliação feita por outros é secundária. Se uma criança deve crescer e tornar-se independente e auto-confiante, é preciso proporcionar-lhe oportunidades, desde os primei

ros anos de vida, tanto de fazer seus próprios juízes e cometer seus próprios enganos, quanto de avaliar as conseqüências de tais juízos e escolhas.

9 - A aprendizagem mais socialmente útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança.

Nesse ponto, achamos conveniente registrar que os princípios rogerianos podem ser corroborados pela teoria de Jean Piaget, pelo menos, de acordo com a nossa leitura e com a metodologia que dela deduzimos. Quando estabelecemos o jogo como metodologia para propiciar o desenvolvimento e a construção das estruturas cognitivas, ressaltamos os seguintes aspectos.

O jogo é aquele procedimento em que -

- a. a aprendizagem visada é aquela que promove o desenvolvimento, o que nesse contexto teórico, significa promover mudanças estruturais em que os esquemas de ação já construídos se transformem incorporando dados da experiência.
- b. parte-se das necessidades da criança, tanto daquelas que ela manifesta quanto das necessidades supostas pela teoria que descreve os diferentes estágios de desenvolvimento.
- c. qualquer atividade proposta deverá ser sempre conduzida pela própria criança que irá dirigi-la de acordo com seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.
- d. a atividade será proposta sob forma problemática e inacabada para que a criança descubra e crie caminhos através da ação.

Consideramos que Rogers, embora com pouca precisão para os conceitos que utiliza, amplia a concepção piagetiana introduzindo-lhe uma dimensão afetiva no processo de desenvolvimento, quando diz que a mudança, e portanto o crescimento, é um processo que envolve ao mesmo tempo desejo e medo. De um lado, o desejo de mudar é o desejo de ampliar seus recursos vivenciais. Mas abandonar formas de ação e auto-percepção subjacentes já conhecidas é ameaçador, na medida em que constitui um desafio ao sujeito para que ele encontre novas formas que satisfaçam as suas necessidades e às pressões do meio. Desenvolver-se portanto é um processo vivido na ambivalência entre o prazer e a dor. Tal processo poderá se revestir de um caráter predominantemente ameaçador, na medida em que se acompanhe de expectativas e julgamentos rígidos dos outros, ameaçando mais ainda esse "eu" em construção. Temos agora então, razões de ordem cognitiva e de ordem afetiva para nos determos na relação professor-aluno como sendo uma condição psicossocial de facilitação ou de inibição do desenvolvimento.

Rogers propõe alguns princípios básicos sobre a atuação do professor como facilitador do processo de aprendizagem significativa:

- 1 - O facilitador tem muito a ver com o estabelecimento da disposição inicial ou clima do grupo ou da experiência em aula. Se a sua filosofia básica é a da confiança nas potencialidades do grupo e dos indivíduos que o compõem, esse seu ponto de vista será comunicado de muitas maneiras sutis através do seu modo de agir.

2 - O facilitador ajuda a trazer à tona e a elucidar tanto os propósitos individuais, na classe, quanto os mais gerais do grupo. Se não teme aceitar intenções contraditórias e metas em conflito, se se capacita a permitir que os indivíduos, com senso de liberdade, afirmem o que estariam dispostos a fazer, ajudará a criar um clima propício à aprendizagem. Não lhe é necessário tentar a manufatura de um propósito unificado no grupo, se neste não existe um objetivo único. Pode permitir a existência de diversidade de propósitos, contraditórios e complementares, no relacionamento de uns com os outros.

3 - Conta com o desejo do aluno de realizar os propósitos que têm sentido, para cada um, como força de motivação subjacente à aprendizagem significativa. Mesmo se o aluno quer ser guiado e conduzido por outra pessoa, o facilitador pode aceitar tal necessidade e motivo e, ou serve ele próprio de guia, se o desejo for esse, ou estabelece uma linha de estudo para o aluno. E, quanto aos outros, pode ajudá-los a utilizarem-se de suas próprias orientações e propósitos como força que os impele à aprendizagem.

4 - Empenha-se em organizar e tornar facilmente disponíveis recursos, para a aprendizagem, da mais ampla ordem possível. Esforça-se por que os alunos disponham de textos, materiais, etc. - todo recurso concebível de que possam querer utilizar-se para o seu progresso pessoal e para a consecução de seus objetivos.

5 - Considera-se a si mesmo como recurso a ser utilizado pelo grupo. Não se degrada por se fazer de recurso. Coloca-se à disposição dos alunos como alguém que tem experiência no campo de estudo. Quer ser usado pelos alunos, individualmente ou pelo grupo, do modo que lhes pareça mais significativo, ao mesmo tempo em que se lhe afigure satisfatório agir da maneira como eles queiram.

6 - Correspondendo às expressões do grupo, na aula, aceita a um tempo, o conteúdo intelectual e as atitudes emotivas, e se esforça por dar a cada aspecto o grau de realce que lhe é emprestado pelo grupo ou pelo indivíduo.

7 - Quando se estabelece o clima de receptividade, em aula, o facilitador está apto a se tornar, progressivamente, um aprendiz participante, um membro do grupo, exprimindo suas opiniões como as de um entre outros indivíduos.

8 - Toma a iniciativa de compartilhar com o grupo, tanto seus sentimentos quanto suas idéias, de modo a não exigir nem impor, mas simplesmente a fazer representar uma participação pessoal que os alunos podem acolher ou recusar. Fica assim livre para exprimir os próprios sentimentos, proporcionando feedback aos alunos, na sua reação a eles como indivíduos e partilhando suas próprias satisfações e desapontamentos. Em tais expressões, são as suas atitudes peculiares que entram em participação e, não os juízos ou apreciações de outrem.

9 - Através da experiência, em aula, permanece atento às expressões de sentimentos profundos ou fortes. Podem ser sentimentos de conflito, de dor ou outros semelhantes que, fun-

damentalmente se encontram no interior dos indivíduos. Por outro lado, podem ocorrer sentimentos de raiva, menosprêzo, afeição, rivalidade e outros semelhantes - atitudes interpersonais dos membros do grupo. Ficará ainda uma vez, atento a essas atitudes como a idéias que as exprimem e, pela sua receptividade às tensões, ajuda os alunos a se abrirem a uma compreensão recíproca e a utilizarem os vínculos entre eles existentes.

10 - No exercício das suas funções de facilitador de aprendizagem, procura reconhecer e aceitar suas próprias limitações. Dá-se conta de que só pode proporcionar liberdade a seus alunos, na medida em que se sente confortável ao dar essa liberdade. Só pode ser compreensivo, na medida em que deseja realmente compartilhar do mundo interior de seus alunos. Pode partilhar-se apenas na medida em que se sente relativamente em condições de correr esse risco. Manifesta confiança no desejo de aprender do aluno apenas quando sente essa confiança. Ocorrerá muitas vezes que suas atitudes não serão facilitadores. Quando tiver a experiência dessas atitudes, fará um esforço para se tornar nitidamente consciente de que elas ocorrem e irá exprimi-las tais como existem em seu interior. Se der expressões a tais atitudes como algo que lhe vem do íntimo, não como fatos objetivos de realidade exterior, encontrará atmosfera propícia para um intercâmbio significativo entre si e os alunos. Tal intercâmbio abrirá um longo caminho para a clarificação das verdadeiras atitudes que tem assumido e experimentado, possibilitando-lhe transformar-se numa pessoa mais facilitadora de aprendizagem e crescimento.

Carls Rogers estabelece tais princípios utilizando-se de uma orientação filosófica de natureza fenomenológica-existencial. O que observamos é que essa transposição mantém-se numa linguagem bastante vaga e imprecisa o que dificulta uma discussão mais rigorosa em termos científicos. Apesar disso, acreditamos ser possível extrair de tais princípios uma linha geral de reflexão sobre a relação professor-aluno. Em síntese, poderíamos dizer que o facilitador rogeriano é aquele que se dispõe a trocar e compartilhar com os alunos, tanto recursos como limitações, acreditando que, somente através dessa interação autêntica, está propiciando o crescimento de todos, inclusive dele mesmo.

Com uma fundamentação bem distinta, - a da teoria psicanalítica - José Bleger fornece-nos uma elucidação de aspectos fundamentais da relação professor-aluno. Utilizando uma linguagem precisa, onde o significado dos conceitos pode ser localizado em sua articulação na rede teórica da psicanálise, o autor enriquece nossas possibilidades de discussão.

Partindo de sua experiência de ensino-aprendizagem com grupos operativos, Bleger formula que² ensino e aprendizagem constituem passos dialéticos inseparáveis, integrantes de um processo único em permanente movimento. Não só pelo fato de que sempre que há alguém que aprende, há outro que ensina, mas também em virtude do princípio segundo o qual não se pode ensinar adequadamente enquanto não se estiver aprendendo durante a própria tarefa de ensinar. A dissociação entre aquele que ensina e aquele que aprende deve ser suprimida, mas tal supressão cria necessariamente ansiedade, devido à mudança e

o abandono de uma estereotípia de conduta. Com efeito, as normas são, nos seres humanos, condutas, e toda conduta é sempre um papel; a manutenção e repetição das mesmas condutas e normas - em forma ritual - acarreta a vantagem de que não se enfrenta mudanças nem coisas novas, e desse modo, evita-se a ansiedade. Mas o preço desta segurança e tranquilidade é o bloqueio do ensino e da aprendizagem; é a transformação destes instrumentos no contrário do que devem ser: um meio de alienação do ser humano. Não se pode organizar o ensino sem que o pessoal docente entre no mesmo processo dialético dos estudantes, sem dinamizar e relativizar os papéis, e sem abrir amplamente a possibilidade de um ensino e uma aprendizagem mútuos, e recíprocos. Um ponto culminante nesse processo é o momento em que aquele que ensina pode dizer "não sei". Esse momento é de suma importância, porque implica - entre outras coisas - o abandono da atitude de onipotência, a redução do narcisismo, a adoção de atitudes adequadas na relação interpessoal, a indagação e a aprendizagem, e a colocação como ser humano frente a outros seres humanos e frente às coisas tais como são. O nível do "não sei" se alcança com a possibilidade de problematizar. E o mais importante em um campo científico não é o acúmulo de conhecimentos adquiridos, e sim o manejo dos mesmos como instrumentos, para indagar e atuar sobre a realidade.

Aprendizagem e ensino estão tão solidariamente relacionados que, com freqüência, nos grupos operativos que se ocupavam deste tema, surgiu o termo "ensenhagem".

Para transmitir aos estudantes os instrumentos de indagação e problematização, só há uma maneira: transformá-los

de receptores passivos a co-autores dos resultados, fazendo com que utilizem, com que se apoderem de suas potencialidades como seres humanos. Em outras palavras, é necessário energetizar ou dinamizar as capacidades dos estudantes e dos professores.

Finalmente, nesta relação de "ensenhagem", deve haver lugar para que se estude e se investigue a própria atividade de ensinar, e que se problematize os conhecimentos e instrumentos de todo tipo. Neste e em todo sentido, o clima de liberdade é imprescindível. No processo de "ensenhagem" deve-se tender ao movimento em direção ao desconhecido, à indagação daquilo que ainda não está suficientemente elucidado. Na ciência, não se avança apenas realizando soluções, mas também e fundamentalmente, criando novos problemas, e é necessário adestrar-se para perder o medo de provocá-los.

Apesar da distância que se verifica entre os dois discursos aqui sintetizados, consideramos que, tanto no que se refere a Bleger como a Rogers, há uma implicação clara em suas proposições: para que o processo-ensino-aprendizagem se dê realmente de modo a promover a transformação e o desenvolvimento dos sujeitos é necessário que a escola como um todo, o sistema se desenvolva de modo a constituir um espaço para a mudança.

Para essa escola aberta e propícia à mudança, Rogers propõe uma intervenção na escola como um todo que visaria, em última instância, instaurar um processo de transformação de atitudes de todos os elementos envolvidos na educação. Não bastaria trabalhar com os professores, se os administradores

da escola mantêm uma atitude de fechamento e resistência a transformações. Tal proposta se viabilizaria através de grupos de encontro, que envolveriam, em primeiro lugar, as autoridades da escola que, em princípio, estivessem dispostas a promover mudanças e solicitassem a ajuda especializada de psicólogos. Sabemos como os grupos de encontro, em suas diferentes técnicas, são instrumentos eficazes na promoção de mudanças de atitude. Mas sabemos também que quando as atitudes se inscrevem num contexto organizacional instituído, estão articuladas em uma rede de relações onde teremos não apenas pessoas mas também papéis. E os papéis organizacionais são o desempenho e a expressão de um sistema de regras que não se recria a nível pessoal. Ou seja, consideramos ingênua a idéia de que se possa promover a mudança de um sistema educacional através de intervenções meramente psicológicas, a despeito de uma estrutura organizacional em que o próprio psicológico se engendra. Pretendemos que a abordagem do problema a nível de sistema-escola supere relativamente a ingenuidade aqui identificada, com a contribuição de Schmuck e a de Lapassade que utilizaremos no quarto capítulo.

Antes porém de falarmos da organização escolar mais ampla, é preciso desenvolver ainda mais alguns aspectos restritos à situação de sala de aula. Conforme indica Schmuck²⁹, a unidade professor-aluno não deve ser tratada como uma relação de dois termos. Professor e aluno, na realidade são elementos de um todo mais complexo a que poderíamos chamar grupo. As relações interpessoais em uma sala de aula não se constituem por um somatório das diferentes interações entre

o professor e cada aluno. A sala de aula enquanto grupo ou possibilidade de totalizar-se em grupo, possui uma dinâmica própria e é nela que se deve pensar, quando se deseja discutir as condições psicossociais em que se dá a aprendizagem na escola. Na verdade, Rogers fala da relação professor-aluno, referindo-se sempre ao segundo termo de um modo geral em que inclui indivíduos e grupo mas sem distinguir diferentes implicações de adotarmos um ou outro conceito. É necessário portanto que se fale dos processos grupais na sua especificidade já que é através deles que se configura a dinâmica de interações na sala de aula.

Cabe introduzir a Dinâmica de grupos na discussão do espaço psicossocial que se delimita para o desenvolvimento do aluno, não só porque aluno e professor interagem em meio a outros alunos. Mas também porque seria falso supor que as trocas entre professor e aluno constituem a interação privilegiada e decisiva na promoção do desenvolvimento. Com efeito, partimos da suposição de que, para tal objetivo, a interação entre alunos é uma fonte igualmente rica. Ou seja; também é da possibilidade de que a turma se constitua num sistema de interação grupal, e de que, nesse sistema, diferenciem-se novos sub-grupos, que depende o desenvolvimento dos alunos. É através das trocas com os colegas, e não apenas com o professor, que o aluno poderá se avaliar e corrigir. Nesse confronto lhe é possível descobrir seus limites e possibilidades, suas diferenças e semelhanças com os outros - tanto do ponto de vista cognitivo quanto afetivo - e através dessa contínua descoberta com os outros, construirá a percepção singular de si mes-

mo. Interagindo, os alunos são capazes de criar caminhos e regras que lhes sejam mais propícios ao seu crescimento e que, muitas vezes, somente eles, por estarem numa condição e perspectiva distintas das do professor - e isso é válido sobretudo quando se trata de uma turma de crianças ou adolescentes - têm essa possibilidade. A propósito, Schmuck inicia seu livro³¹, relatando a experiência de seu filho em um Jardim de Infância que, ao que tudo indica oferece condições privilegiadas à promoção do desenvolvimento. A criança chega em casa, nos primeiros dias do período escolar, contando o que havia dito a professora de turma: " - She said that we were all teachers and she would help us teach one another."

Finalmente, se retomamos o conceito Piagetiano do jogo de regras, veremos que seria uma omissão injustificável, esgotar o problema da relação professor-aluno, e em termos mais amplos, do espaço psicossocial que a escola oferece para que o aluno se desenvolva, sem discutir a possibilidade de desenvolvimento das relações grupais na sala de aula. O jogo de regras, último estágio de desenvolvimento da atuação lúdica, caracteriza-se sobretudo pela vivência da reciprocidade nas relações sociais, o que corresponde, em termos estritamente cognitivos, à reversibilidade. Embora no início se trate de uma reversibilidade operatória a nível concreto, em termos cognitivos, quando a criança atinge esse estágio, diz-se que ela é capaz de identificar a regra que determina a relação entre os elementos de um conjunto dado e as transformações que esse conjunto comporta. Por exemplo, no caminho da construção das estruturas lógicas, a reversibilidade se expressa, quando a

criança admite que a classe das flores se mantém apesar de ve
rificar praticamente que é possível transformá-la em dois con
juntos dissociados espacialmente - por exemplo, rosas e marga
ridas - ou reagrupá-los na operação inversa. A reversibilida
de cognitiva e também o domínio do signo e, portanto do códi
go coletivo e arbitrário de significações - se expressam na
atuação mais ampla e integradora do jogo de regras que consti
tui o verdadeiro processo de socialização. No jogo de regras,
a subjetividade do simbolismo se insere num sistema de regras
de modo a capacitar a criança a participar efetivamente do
mundo social. É a vivência da reciprocidade e da interdepen
dência das ações sociais, com a compreensão dos diferentes pa
péis e sua complementariedade.

Com Piaget portanto, a capacidade de operar com regras
não envolve apenas o aspecto cognitivo do sujeito mas se ar
ticula à própria capacidade de existir no mundo social: enten
dendo como ele se organiza e introduzindo-lhe modificações. É
com esse conceito integrado de desenvolvimento que estamos li
dando. A discussão a respeito da escola e de sua adequação ao
processo de desenvolvimento dos indivíduos exige portanto que
se analise os diferentes aspectos implícitos na vivência gru
pal.

III - SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE RELAÇÕES GRUPAIS - A CONTRIBUIÇÃO DE LEWIN E DE SARTRE

Para discutir as possibilidades da turma como ambiente propício ao desenvolvimento do aluno, consideramos importante analisar as possibilidades de interação entre os alunos e para tal, utilizamos os fundamentos teóricos da Dinâmica de Grupos a partir das proposições de Kurt Lewin e da Dialética dos Grupos que parte das afirmações de Jean Paul Sartre.

Nossa leitura de tais fundamentos será aqui resumida com o objetivo de discutir suas implicações para a sala de aula.

- Processos de Grupo

A partir da teoria de campo de Kurt Lewin⁷ e suas implicações para o estudo de grupos, Cartwright e Zander³ desenvolvem e sistematizam aquilo que chamam de processos de grupo.

Lewin, sob influência das proposições gestaltistas, define grupo como um todo dinâmico cuja característica essencialmente definidora é a interdependência de seus membros.⁸ Enquanto que a totalidade gestaltista supunha que "um todo é outra coisa mais do que a soma de suas partes", a totalidade Lewiniana não é mais do que as partes e sim diferente delas.

Após essa definição, Lewin estabelece um conceito primordial a partir do qual se deve pensar sobre os processos grupais. Assim como o conceito de campo psicológico permite todo o desenvolvimento de sua teoria a respeito da dinâmica da pessoa, o conceito de campo social desempenha semelhante papel no estudo da dinâmica do grupo.

"O campo psicológico deve ser representado tal como ele existe para o indivíduo em questão num determinado momento e não como ele é em si... O que se denomina campo psicológico é, portanto, o espaço de vida considerado dinamicamente, isto é, a totalidade dos fatos coexistentes e mutuamente interdependentes, compreendendo tanto a pessoa como o meio."⁸

Assim como o indivíduo e o ambiente conforme percebido por ele formam um campo psicológico, o grupo e a representação que ele faz do ambiente social formam um campo social.

"Analogamente ao campo psicológico, o campo social é uma totalidade dinâmica estruturada em função da posição relativa das entidades que o compõem. O comportamento social resulta da inter-relação destas entidades tais como: grupos, sub-grupos, membros, barreiras, canais de comunicação, etc..., ou seja, da distribuição de forças em todo o campo."¹⁰

Com o conceito de campo psicológico, supera-se a dicotomia sujeito x meio, tomando-se o comportamento como uma resultante das diferentes forças atuantes nesse espaço.

Com o conceito de campo social, articula-se o grupo ao sistema social mais amplo que o contém, de tal forma que o comportamento grupal deverá ser sempre abordado como resultante das diferentes forças que atuam nesse campo. "Uma explicação adequada do que ocorre num grupo implica uma análise completa do campo."¹¹

Nesse ponto, consideramos importante analisar o vínculo entre o grupo e o ambiente social através do qual se deve entender a representação do grupo e a configuração do campo social. Tomamos o grupo como uma diferenciação do sistema social em que ele se insere, que se dá em função de trocas importantes para a alimentação do grupo e do sistema maior. Um gru

po sempre produz alguma coisa para fora de si mesmo e a partir desse produto é possível delimitar que aspectos de um ambiente social difuso e infinito são relevantes para a configuração do campo social. De como um grupo representa esse ambiente naquilo que se refere ao seu próprio movimento e suas produções, dependerá a configuração de seu campo de vida. O ambiente apresenta barreiras e facilidades ao grupo dependendo da natureza de alterações que o grupo poderá produzir nele. Em função daquilo que o grupo produz, determinadas alterações no ambiente serão ou não significativas para a vida ao grupo.

O comportamento do grupo será portanto uma resultante dos diferentes fatores atuantes no grupo e no seu ambiente, de acordo com as expectativas recíprocas, conforme representadas pelo grupo.

- Objetivos de Grupo

Em termos lewinianos, o objetivo de um grupo é definido como a sua localização no ambiente preferida ou desejada e o caminho para atingi-la; será a seqüência de movimentos que a ela conduzem.

No estabelecimento dos objetivos e caminhos, sejam conscientes e explícitos ou não, o grupo trabalha não só com a representação das necessidades de seus membros mas também com a representação que faz das solicitações, facilidades e barreiras do ambiente.

Numa instituição escolar, os grupos formais - turmas ou sub-grupos formados em sala pela professora - do sistema soci

al amplo - a escola - se originam como uma diferenciação para atingir objetivos pré-determinados: rendimento escolar suficiente para promoção através de séries e futura profissionalização. Tais objetivos são operacionalizados através de exames e graus atribuídos aos alunos, muitas vezes de forma hierarquizada, isto é, colocando-os necessariamente num sistema comparativo onde se possa localizar os melhores, os médios e os piores alunos.

Esses objetivos são os mesmos para os diferentes grupos e o que dará singularidade ao comportamento de cada um serão as diferentes representações feitas dos objetivos institucionais.

Levando em conta tal representação e a representação das necessidades de seus membros, cada grupo poderá estabelecer seus objetivos intrínsecos - secundários em relação ao objetivo institucional - e operacionalizá-los de maneira que mais convier aos seus recursos e interesses para movimentar-se. Ou ainda, sem estabelecer objetivos secundários, sendo o objetivo institucional suficientemente flexível em sua operacionalização, o grupo poderá singularizar-se através de diferentes operacionalizações.

Para que isto aconteça, no entanto, é preciso que a instituição dê espaço a que o grupo crie seu micro-universo. Para que um grupo elabore suas próprias representações dos objetivos e das operacionalizações, é necessário um espaço mínimo em que os membros possam expressar suas peculiaridades e que a comunicação entre eles seja suficientemente fluente. Sem

uma troca interpessoal significativa, o sistema simbólico do grupo articula-se de um modo restrito com poucas possibilidades de originalidade e autenticidade. Sem esse espaço de autonomia, o grupo restringe-se a atender ao código institucional. As normas disciplinares atendem sobretudo a essa função. A comunicação entre os alunos é regulada de modo a impedir a criação de um sistema próprio de significações que escape ao controle do professor e que tome rumos diferentes dos pré-estabelecidos: a conversa entre alunos é controlada nos meios e nas informações veiculadas. Um exemplo desse controle é a conhecida afirmação da professora: "Não há necessidade de conversar com o colega do lado. Qualquer coisa, falem comigo". Outro exemplo bastante familiar é a intervenção da professora nas brincadeiras dos alunos: "De que é que vocês estão rindo?" A professora tem necessidade de saber tudo que se passa, de se incluir em toda criação do grupo, de modo a manter o controle de seus movimentos.

Uma outra forma de controlar o movimento do grupo e restringi-lo às expectativas institucionais é através da própria operacionalização. A operacionalização dos objetivos é o que permite a avaliação do grupo. Ao definir de um modo rígido o rendimento dos alunos e ao estabelecer critérios de avaliação que supõem uma escala do melhor ao pior aluno, está implícito um sistema de recompensas e punições. A nota, no momento em que é aquilo que hierarquiza os alunos e se complementa de elogios e discriminações, confere um significado único à aprendizagem e rendimento do aluno. Aprender é ter boas notas, passar de ano é ser elogiado. Ao estabelecer esse significado e ao limitar a

criação de sistemas próprios de significações grupais, a escola pode dirigir o movimento dos grupos.

A natureza dos objetivos de um grupo é fator decisivo na articulação do sistema de interação intra-grupal pela natureza de interdependência de movimentos que solicita para o grupo. Um objetivo pode solicitar uma interdependência restritiva ou facilitadora. A interdependência facilitadora ocorre quando o objetivo é tal que sua proximidade por um dos membros do grupo supõe necessariamente a proximidade de todos os outros. Já a interdependência restritiva se dá quando a proximidade de um dos membros em relação ao objetivo implica necessariamente no afastamento de todos os outros. A condição de interdependência restritiva corresponde o sistema competitivo e a facilitadora corresponde o sistema cooperativo.

Se o objetivo do grupo é operacionalizado através de tarefas que são passíveis de avaliações do tipo "melhor" ou "pior" está claro que seus movimentos ocorrerão num sistema de interdependência restritiva.

Morton Deutsch⁵, adotando a teoria lewiniana estudou as consequências para o funcionamento do grupo das duas condições de interdependência:

Na condição de interdependência facilitadora:

- há possibilidade de ações substitutivas. Já que uma ação que aproxime o membro x do objetivo implica na aproximação de todos os outros

- há possibilidade de uma valorização positiva das ações dos membros já que cada ação atende às necessidades dos outros

tros e os membros podem perceber suas ações como decorrentes de todas as outras.

- há uma facilitação recíproca de movimentos já que cada ação promove todos os outros e não há, conseqüentemente, tensão gerada por ameaças de exclusão.

Dessas possibilidades, Deustch deduz algumas específicas:

a) para a organização de grupo

- possibilidade de coordenação de esforços e de especialização de tarefas.

- conseqüentemente, maior perspectiva de adaptabilidade a mudanças o que significa menor rigidez organizacional.

b) para os processos decisoriais do grupo

- não havendo ameaça e portanto tensão entre os movimentos, a motivação pode voltar-se para a completação da tarefa desejada sem diluir-se em tentativas de controle de movimentos entre os membros. Isso possibilita movimentos mais rápidos já que os acordos e as decisões são alcançadas com maior facilidade.

c) para a comunicação intra-grupal

- não havendo tensão entre os movimentos, há maior disponibilidade de comunicação e portanto as possibilidades de deformação e incompreensão se tornam menores.

d) para a orientação dos caminhos do grupo

- pela facilidade de comunicação e pela facilidade

das tomadas de decisão há maiores possibilidades de atingir orientações comuns e nítidas.

e) para a produtividade do grupo

- em termos de economia de tempo, a interdependência facilitadora propicia maiores possibilidades pela rapidez de movimentos e pela concentração de energia.

- em termos da qualidade da produção, há maiores possibilidades já que: é possível uma orientação nítida; a comunicação se dá com menos barreiras e distorções e, por conseguinte, as possibilidades de aprendizagem entre os membros é maior.

f) para a afetividade do grupo

- a menor tensão e a maior facilidade de comunicação propiciam maior troca de informações, sentimentos e experiências.

- como decorrência de todas as afirmações já feitas, a possibilidade de realização individual e atração grupal, ou seja, de coesão, é maior e portanto, haverá maior possibilidade de funções grupais no sentido de maior solidariedade, preservação do grupo e suas produções, etc. - do que funções individuais no sentido de obstrução, exclusividade, agressão, auto-defesa, etc.

Para a condição de interdependência restritiva, Deustch deduz, necessariamente, as conseqüências inversas.

Outro aspecto importante para a vida do grupo que decorre ainda da natureza dos objetivos é a extratificação. Na me-

dida em que um objetivo e suas avaliações favoreçam determinação das habilidades ou conhecimentos em detrimento de outros, estará estabelecida a estrutura do grupo que confere maior status a alguns membros. Um grupo extratificado delimita as possibilidades das relações de poder e a disponibilidade ou rigidez perante mudanças. Os membros que possuam mais habilidades nos aspectos privilegiados pelos objetivos, terão poder - poder de informação - e status e serão mais resistentes a mudanças que ameacem suas posições.

Mais adiante, quando examinarmos aspectos da estrutura do grupo veremos como as estruturas informais se criam numa tentativa de escapar ou elaborar as tensões geradas pela estrutura articulada a partir dos objetivos formais, institucionais.

Pretendemos ter deixado claro de que maneira os objetivos que a escola estabelece para seus grupos formais e o espaço que ela oferece para elaboração desses objetivos pelo próprio grupo influenciam o comportamento dos grupos nas salas de aula.

- Coesão de Grupo

A coesão definida como atração que o grupo exerce sobre seus membros é dada, como já foi visto, pela natureza do grupo (natureza dos objetivos, da interdependência dos movimentos, da estrutura, etc.) e pela motivação dos membros, isto é, necessidades a serem atendidas pelo grupo. O grupo é um objeto no espaço de vida do sujeito e como tal, sua valência é função da tensão de suas necessidades e a perspectiva perce

bida de que o grupo as satisfaça. Por conseguinte, toda redução na capacidade do grupo para atender as necessidades, seja por alterações intrínsecas ou ambientais, implica uma redução em sua valência.

É possível destacar duas fontes básicas de atração por um grupo. Uma que se refere ao grupo representado como um fim em si mesmo e outra em que o grupo representa apenas um meio para atender a expectativas externas. Dependendo de qual dessas fontes for a mais significativa para o grupo, teremos diferenças relevantes nos padrões de comunicação intra-grupal. Quando o grupo é representado primordialmente como um meio, a comunicação e influência inter-pessoal é cautelosa - concentrada nos papéis específicos - e restrita às solicitações ambientais. No caso da representação mais significativa ser a do grupo enquanto fim, a comunicação e influência inter-pessoal são mais amplas, abrangendo aspectos operacionais e pessoais.

Do ponto de vista do crescimento e da aprendizagem significativa, que é o que nos interessa quando pensamos sobre os grupos na sala de aula, parece estar claro que quando um grupo se representa primordialmente como fim a possibilidade de que a comunicação seja mais rica e significativa é bem maior do que quando o grupo representa sobretudo ou somente um meio de atender às solicitações institucionais.

Numa instituição que restringe a elaboração própria do grupo e que controla no sentido de restringir seus movimentos às expectativas institucionais, o grupo é representado sobretudo como meio. Para que o grupo seja representado como um

fim é preciso que, em algum nível, seus objetivos, estrutura, etc., e as necessidades individuais sejam elaborados pelo próprio grupo através de seu sistema de significações. E no que o grupo é representado como meio, os padrões de comunicação que decorrem dessa representação limitam ainda mais a criação desse sistema próprio de significações.

Em síntese, a instituição pode, através dos objetivos, operacionalizações e critérios de avaliação que estabelece e através do controle da comunicação e portanto das trocas interpessoais, restringir a capacidade de representação e elaboração do grupo. Desse modo, ela poderá até diminuir, num segundo momento, seus cuidados com a comunicação intra-grupal já que o próprio grupo estará restringindo sua comunicação através de padrões decorrentes da sua representação. Ou seja, no processo de interferir e delimitar as condições de representação e elaboração, a instituição pode chegar a que o grupo crie mecanismos de auto-controle ou auto-censura. Ela pode conseguir que o próprio grupo se encarregue de limitar seus movimentos aos previstos e solicitados por ela.

Como vimos, é necessário que haja espaço para que o grupo crie seu universo simbólico. Esse universo se constrói a partir das trocas interpessoais e é ele que confere singularidade ao grupo. Na verdade, sem a criação desse sistema de significações a partir de trocas interpessoais, questiona-se a própria condição de grupo já que a condição é de uma alienação recíproca, o que corresponde à condição de serialidade - o não-grupo - descrita por Sartre e que examinaremos mais adiante.

Conforme apontam Cartwright e Zander, o fato de o grupo se representar como meio não implica numa menor atração pelo grupo. Se as solicitações ambientais forem importantes para os membros e o grupo constitui um meio para atendê-las os membros poderão nunca abandonar o grupo. No entanto, na medida em que a comunicação se restringir às exigências ambientais e portanto as trocas interpessoais se empobrecem, questiona-se o grau de interdependência desse grupo e portanto a sua própria condição de grupo.

Do ponto de vista lewiniano, esse grupo seria uma totalidade fraca na medida em que o grau de interdependência entre os membros seja fraco.

- Pressões e Padrões Grupais

O termo padrões grupais refere-se às semelhanças mais ou menos estáveis de atitude e de comportamento encontradas em um grupo.

Por um lado, os padrões grupais têm uma origem anterior ao grupo. Na medida em que a natureza de informações que correm dentro do grupo já são determinadas pela localização do grupo em seu ambiente, esse recorte no universo de informações já propicia certo grau de uniformização.

No caso do grupo escolar, teremos, por exemplo, que o simples fato desse grupo ocupar uma determinada sala que representa uma determinada série, um certo limite de idade e que os membros pertencem a uma determinada comunidade (bairro ou mesmo cidade) já delimitará seu universo de informações.

Além disso, os padrões se constituem articularmente a constituição do próprio grupo. Relativas à vida própria do grupo, duas forças básicas conduzem à padronização. De um lado, os indivíduos podem desejar a padronização na medida em que semelhanças de atitude e de comportamento signifiquem para eles uma referência clara a respeito de como eles deverão se comportar para que se sintam incluídos. Esse aspecto constituirá o que se chama de forças individuais para padronização.

As forças grupais são aquelas que decorrem da necessidade do grupo de garantir sua locomoção e manutenção. A locomoção supõe uma aceitação por parte dos membros sobre normas que prescrevem os comportamentos que, segundo o grupo, permitirão que se atinga os objetivos. Da mesma forma, a aceitação de determinados comportamentos referentes ao tipo de relação interpessoal que deve ocorrer significam uma forma de preservação do grupo.

Além dos padrões criados no sentido de assegurar locomoção e manutenção, padronizar atitudes e comportamentos significa também um modo de estabelecer realidade social no grupo, isto é, um certo consenso implícito a respeito do significado que assume cada ação para o grupo ou atitude que constitui ponto de partida para a comunicação e que assegura a identidade grupal. A construção de uma realidade social refere-se ao próprio sistema de significações compartilhadas e construídas por todo o grupo.

A intensidade e a eficácia das pressões para atendimento aos padrões aumentarão, portanto, sempre que a locomoção, manutenção e identidade do grupo estiverem ameaçadas.

É importante considerar as conseqüências que decorrem para a vida do grupo, do estabelecimento de padrões e das pressões subjacentes.

Do ponto de vista dos indivíduos, isto é, do grupo como região do espaço vital de cada um, padrões claros e explícitos propiciam maior segurança na medida em que revelam as expectativas interpessoais e que definem os limites e as possibilidades do espaço de movimento do sujeito. Muitas vezes uma crise interna se resolve pela simples explicitação dos pa-drões vigentes.

Por outro lado, na medida em que os padrões excluam possibilidades de atitudes e comportamentos significativos para o sujeito poderão assumir um caráter repressor que leve à insegurança e auto-desvalorização ou à indiferença e abandono do grupo.

É importante ressaltar que os padrões só atendem às necessidades individuais e grupais na medida em que sejam claros e coerentes. A ambiguidade de padrões, ao contrário, dificulta a locomoção grupal e individual.

Do ponto de vista do grupo, os padrões atendem à sua locomoção na medida em que organizam e canalizam a energia de participação. E atendem à manutenção na medida em que explicitam a qualidade de interação interpessoal mais desejada.

Por outro lado, os padrões constituem por si só uma tentativa de previsão, antecipação e, por conseguinte, de controle de comportamentos que podem levar a própria destruição do grupo. A antecipação e controle dos comportamentos pode reduzir a capacidade criadora do grupo por um despreparo para lidar com situações novas. Os padrões implicam necessariamente em resistência à mudança o que em alguns casos pode significar a própria morte do grupo.

No caso de haver necessidades de mudança de objetivos (por alterações externas ou internas) ou desvios internos significativos, o apêgo aos padrões levará a uma destruição do grupo já que a natureza dos padrões é a de atender a sua locomoção e a preservação das relações interpessoais.

Supondo-se uma estrutura heterogênea, ou seja, um grupo em que os membros ocupem posições diferentes e em que haja diferenças de poder, necessariamente as pressões também serão heterogêneas, isto é, atuarão de maneira diversificada para cada área de funcionamento de grupo.

Nos grupos formais criados na escola, na medida em que a escola, através de suas normas e de sua organização ou por intermédio do professor, já determina os objetivos e a operacionalização dos grupos, os padrões grupais já estão dados. E na medida em que controle a comunicação intra-grupal, não há recriação dos padrões. A recriação se dá apenas a nível individual, isto é, sem nenhum tratamento de grupo. A locomoção e manutenção desse grupo depende quase que exclusivamente dos recursos da escola e de seu agente professor. Para qualquer mudança ou redefinição de limites e possibilidades, a turma

ou os sub-grupos formais não terão recursos para organização de seus movimentos e interações.

Do ponto de vista individual, os padrões escolares na medida em que sejam muito restritivos não propiciarão segurança aos alunos e poderão constituir referência repressora e auto-depreciativa. Para os alunos que não dispõem dos recursos de expressão e participação requeridos, a experiência social da escola poderá ser um fator de entrave ao seu desenvolvimento afetivo/intelectual e a sua socialização.

Além disso, a ambiguidade ou incoerência dificulta a possibilidade do indivíduo de localização, auto-avaliação e auto-condução. Determinadas punições que ocorrem em alguns momentos e não em outros, que atingem alguns alunos e não outros podem revestir os padrões escolares de uma ambiguidade restritiva. Ou simplesmente, a ambiguidade do professor ao utilizar os padrões escolares podem constituir uma fonte de confusão para o aluno. É o caso, por exemplo, das punições acompanhadas de sorriso ou gestos carinhosos.

Em síntese, do ponto de vista do grupo e do indivíduo, os padrões escolares podem constituir um entrave ao desenvolvimento seja pela impossibilidade de serem transformados e articulados pelo próprio grupo, seja pela ambiguidade com que são expressos e utilizados.

- Liderança

A liderança dentro da perspectiva lewiniana se define como realização de atos que auxiliam o grupo a se dirigir às localizações preferidas.

No sentido, pode-se distinguir dois tipos básicos de liderança: de locomoção, através de ações como avaliação, planejamento, disponibilidade de informações especializadas; e de manutenção, através de ações que aumentam e fortalecem a interdependência entre os membros, como, por exemplo, distribuição e correlação de tarefas, facilitação da comunicação etc.

A liderança é um processo emergente dentro do contexto do grupo e sua natureza dependerá da natureza dos objetivos, da estrutura do grupo e das condições percebidas no ambiente. Como tal, pode se distribuir por todos os membros ou se concentrar em um ou poucos membros. A distribuição ou concentração de liderança supões relações recíprocas de iniciativa e atribuição elaboradas pelo grupo de acordo com suas necessidades e recursos.

Identifica-se algumas condições que possibilitam a iniciativa de liderar:

- a) percepção clara das necessidades do grupo;
- b) auto-percepção de capacidade de atender às necessidades identificadas.

Tais condições subordinam-se a determinadas condições do grupo em questão:

- a) relevância e clareza dos objetivos grupais;
- b) grau de ameaça dos objetivos;
- c) grau de interdependência entre os membros;
- d) disponibilidade dos canais de comunicação;
- e) grau de aceitação interpessoal;

f) características pessoais que, de acordo com as necessidades e os valores do grupo, sejam facilitadoras.

A atribuição de liderança se dá em função das necessidades situacionais conforme representadas pelo grupo e sua percepção de características adequadas em um ou mais membros.

Em síntese, a liderança supõe sempre um atendimento às expectativas do grupo.

Quanto à distribuição ou concentração de liderança, temos que: as possibilidades de distribuição são maiores quanto maior a coesão do grupo; quando a estrutura do grupo não é hierarquizada e portanto o acesso a informações é igualmente distribuído e a comunicação flui em todos os sentidos sem centralizadores; quando a interdependência entre os membros é de natureza facilitadora (cooperação) e não restritiva (competição).

É possível antecipar conseqüências da distribuição ou concentração de liderança em função de dois aspectos essenciais: natureza do objetivo grupal e localização do grupo no ambiente.

Quando a natureza do objetivo é criativa, para atingí-lo o grupo necessita de uma liderança distribuída já que a criatividade grupal supõe acesso igualitário a informações, comunicação fluente e descentralização de funções.

A distribuição de liderança também se faz necessário para sobrevivência do grupo quando sua localização ambiental é de tal natureza que alterações frequentes no ambiente solici

tam freqüentes mudanças no funcionamento do grupo. Para sobreviver a mudanças de um modo eficaz, o grupo necessita de funções, informações e canais de comunicação acessíveis e descentralizados.

A centralização só é eficaz quando há estabilidade e rotina relativas. Em ambientes estáveis e ou com objetivos executivos ou mecânicos, a centralização pode ser útil ao grupo e garantir-lhe melhor funcionamento.

Se pensamos na liderança de turmas ou de grupos formalizados pela escola, dois aspectos chamam nossa atenção. Por um lado, temos que, na medida em que a escola já impõe os objetivos, a operacionalização e os critérios de avaliação seletiva e não permite - através do controle de comunicação - que isso seja reelaborado com significados próprios ao grupo, a estrutura desse grupo será hierarquizada e a interdependência entre os membros, de natureza restritiva. O líder será aquele cujas habilidades são valorizadas segundo os padrões escolares, que possui maior acesso às informações consideradas relevantes pela escola. Do ponto de vista da criatividade e aprendizagem significativa, podemos antecipar que tal liderança constituirá um entrave ao desenvolvimento do grupo. Da mesma maneira, para lidar com situações de mudança e reestruturação, os recursos desse grupo serão bastante limitados. Tal liderança se sustenta exatamente na medida em que se pretenda que tais grupos tenham uma vida relativamente estável e rotineira e que realiza tarefas executivas e mecânicas.

Por outro lado, tal situação se agrava na medida em que essa liderança pode ser reforçada pelo professor de modo a

criar autênticos modelos de comportamento. Tais líderes são em geral os mais solicitados para ir ao quadro, para falar, para exibir seus trabalhos, etc. Progressivamente, o líder-modelo pode vir a constituir uma fonte inibidora dos demais alunos.

Em síntese, nas condições dadas pela escola para a vida dos grupos formais, a liderança tende a ser altamente prejudicial ao desenvolvimento dos grupos e dos indivíduos e esse prejuízo se agrava pelo tratamento da professora que, coerentemente com os padrões escolares, transforma o líder em modelo.

O problema da coerência do professor com os padrões escolares será motivo do nosso próximo capítulo.

Quanto às possibilidades de desenvolvimento grupal, veremos agora quando examinarmos os aspectos referentes à estrutura de grupo, como se formam as estruturas informais nas salas de aula que consistirão exatamente em tentativas de suprir todos os limites apontados até agora para os grupos formais.

- Estrutura Grupal

Fala-se em estrutura para designar a disposição dos membros no grupo dada por um conjunto de regras de relação entre eles. Tais regras se originam, de um lado, como uma criação grupal visando atender às necessidades de controle, previsão e organização dos movimentos grupais e também a partir das diferenças individuais de capacidade e predisposição que ao serem relativamente estáveis produzem certo padrão de relações.

Considerando-se que o grupo se locomove sempre num campo social, exigências e condições oferecidas nesse campo para a sua locomoção também constituirão uma fonte de estruturação grupal.

É possível caracterizar as estruturas grupais através da relação entre as posições, no que se refere a:

- a) corrente de informações;
- b) corrente de trabalho;
- c) corrente de autoridade;
- d) mobilidade das pessoas;

e no que se refere as escolhas baseadas em atração interpessoal (estrutura sociométrica):

- quem prefere trabalhar com quem
- quem prefere divertir-se com quem.

Nesses diferentes níveis, teremos relações simétricas - troca da mesma natureza e intensidade -, assimétrica. corrente unilateral - e inexistência - ausência de contato.

Articulada a todos esses níveis outro aspecto estrutural se configura: a rede de comunicações. Nela define-se a natureza e o modo de comunicação entre os membros - quem se comunica com quem, direta e indiretamente e sobre que aspectos da vida do grupo incide a comunicação.

Das estruturas vigentes no grupo decorrem aspectos importantes. Em primeiro lugar, da posição que o indivíduo ocupa no grupo, dependerão a expectativa e a avaliação que o grupo lhe dirige e a própria auto-avaliação. Do mesmo modo, da posi

ção depende a satisfação do indivíduo no grupo. É claro que o grau de satisfação percebida e o grau de centralidade estão em relação direta. As posições centrais são aquelas que oferecem maior acesso a todas as outras em todos os níveis, o que confere ao espaço psicológico maiores possibilidades de locomoção.

Do ponto de vista da realização do grupo, a eficiência das estruturas adotadas dependerá da natureza das necessidades e problemas com que o grupo se defronta. Para novas representações das necessidades e desejos do grupo, novas regras de relação serão geradas ou o grupo poderá chegar a um ponto de estagnação onde as regras passem a ter um fim em si mesmo.

Num mesmo grupo é necessário investigar diferentes níveis de formação estrutural. Num primeiro nível podemos ter a estrutura considerada legítima pelo grupo de acordo com os padrões estabelecidos. No caso de grupos formalizados institucionalmente em que já são dados padrões de relação e funcionamento anteriores à criação grupal, a estrutura legítima corresponde à estrutura formal. Sempre que a estrutura considerada legítima, formal ou informal, apresentar uma satisfação inadequada às necessidades, um outro nível estrutural será diferenciado, criando uma estrutura ilegítima ou informal, protegida pela não explicitação e revelada nos momentos de crise do grupo.

As estruturas ilegítimas criam um novo espaço de locomoção, um novo universo de significados onde é possível compensar de algum modo as frustrações geradas pela estrutura legítima.

tima. A compensação pode se dar tanto por uma recriação de critérios, padrões e regras, como por uma redistribuição de poderes e recursos que permita tirar maior proveito dos critérios vigentes. É o que se chama de clique no primeiro caso, e de cabala no segundo.

Na escola, se as turmas ou grupos intra-classe são formalizados pela escola que lhe determina objetivos, critérios de avaliação e padrões, necessariamente a estrutura grupal não atenderá as reais necessidades de seus membros. Na verdade, já vimos que se comunicação é controlada, tais necessidades não chegam nem a ser elaboradas em necessidades grupais. Nessas condições, veremos que a única possibilidade de vida e criação grupal se dará a nível ilegítimo. É o caso das famosas turminhas ou grupinhos que a escola através do professor tenta todo o tempo dissolver, utilizando os mais variados dispositivos disciplinares. Por exemplo, suponhamos que na estrutura formal haja uma extratificação de acordo com a capacidade de estudo dos alunos; haveria líder de tarefa cuja liderança se apoiaria no fato de ele ser o mais estudioso e, portanto, ocupar uma posição central na rede de informações relevantes para as tarefas exigidas. Tal situação provavelmente frustraria os outros alunos nas suas necessidades de realização e valorização. Nesse caso, uma estrutura ilegítima do tipo "clique" pode definir-se de modo a não haver extratificações e de modo a que todos possam conduzir o grupo sem que haja liderança concentrada em um ou poucos membros privilegiados. Haveria, portanto, uma recriação de regras, baseada numa alteração de critérios e padrões. Uma formação do tipo "cabala", uti-

lizando o mesmo padrão de extratificação e liderança concentrada, atribuiria poder àqueles que fossem mais fortes e agressivos sobre os mais fracos e tímidos. Nesse caso, a compensação se daria pelo processo de valorização daqueles que fôsem desvalorizados e punidos na estrutura legítima.

Nos dois casos, a estrutura ilegítima permite uma vivência grupal autêntica na medida em que há uma elaboração própria das necessidades e que há criação de um sistema próprio de interdependência, isto é, de acordo com o universo simbólico do grupo. Nos dois casos há condição de experimentar modos de interdependência articulados às necessidades e predisposições individuais. Há possibilidade de real descoberta e domínio das regras do social. Cada estrutura criada espontaneamente em função das características do grupo poderá ser corrigida ou recriada.

É portanto a nível de estrutura ilegítima que é dada a possibilidade de autêntica aprendizagem social. E nesse nível que é possível aprender a incluir o outro em seus movimentos e se incluir nos movimentos do outro sem alienação das diferenças individuais.

As temidas "turminhas" constituem na verdade o autêntico ingresso no jogo de regras, momento fundamental do desenvolvimento conforme nos indica Piaget.

Em síntese, a escola na medida em que formaliza seus grupos sem permitir que eles elaborem um universo próprio, só promove o desenvolvimento social pelas forças de oposição que é capaz de gerar, pelas frustrações que é capaz de instaurar.

Sua prática controladora e restritiva pode, apesar dela mesma, propiciar a formação de grupos ilegítimos e marginais, onde o aluno vivencie de modo mais rico a condição de interdependência.

Se tais formações grupais se dão apesar da escola, trata-se portando de fatores extrínsecos, aqueles que determinarão seu aparecimento. Tais fatores não constituem nosso objeto de estudo atual mas podemos pelo menos imaginar que o grau de repressão a que os indivíduos estejam submetidos em sua vida comunitária deva relacionar-se com a iniciativa e a capacidade de expressão necessárias à organização ilegítima. A propósito, tivemos oportunidade de observar em nossa experiência no Estado que, a nível pré-escolar, as turmas onde havia maior frequência de formações ilegítimas eram aquelas de colégios localizados em regiões mais favorecidas e atendiam a uma clientela de melhor nível sócio-econômico. Nessas, as turmas eram sempre mais difíceis de serem controladas pela professora, os grupinhos espontâneos eram mais atuantes e os líderes bagunceiros - em geral chamados pela escola de "líderes negativos" - ameaçavam profundamente o professor. Nas escolas mais pobres e mais afastadas dos centros, as turmas, em geral, eram surpreendentemente disciplinadas. Na verdade, o comportamento da turma, em sua maioria, era extremamente submisso e apático. A respeito da apatia cabe levantar um outro fator, provavelmente importante, referente às carências nutricionais dessa região.

Observa-se também que à medida em que nos aproximamos da fase adolescente, os grupos informais desenvolvem-se de maneira

ra acentuada mesmo nas regiões mais pobres. Acreditamos que a vivência de outros modos de relação na comunidade que não o exclusivamente familiar auxiliem o processo de desinibição e desrepressão. As crianças de nível sócio-econômico baixo, em idade cujos contatos predominantes são ainda familiares, vivencia, em geral, uma situação de pouca estimulação e repressão à expressão e comunicação. Aparentemente, em níveis mais altos, as relações familiares são mais estimuladoras e liberais.

Levantamos tais suposições apenas com o objetivo de ressaltar a importância e a complexidade desse aspecto. Pretendemos tomá-lo futuramente como objeto de estudo e para tal, acreditamos que será importante utilizar também instrumentos teóricos da Antropologia, pois nos parece que a dimensão cultural das comunidades deverá ser levada em conta.

- Dialética dos Grupos

A perspectiva sartreana, conforme tratada por Rosenfeld¹⁷ e Lapassade¹³, concebe o grupo como uma ação, mais precisamente, como uma totalização em curso, o que se distingue da definição lewiniana de totalidade. Embora o grupo lewiniano seja uma totalidade dinâmica que se define pela interdependência entre os membros, a definição sartreana parece mais fiel a uma visão propriamente dinâmica. Para Sartre, o grupo não é uma coisa e nem mesmo uma propriedade que se possa atribuir a um conjunto de pessoas. Trata-se de um movimento contínuo, de uma tentativa sempre inacabada de construção da totalidade, ou seja, de construção de interdependência e reciprocidade. Tal

construção consiste num movimento dialético entre duas polaridades: a totalização desejada e a ameaça de serialidade. A serialidade seria aquela condição oposta a da totalização: é a negação da relação entre as pessoas, é a reciprocidade negativa - negação exteriorizada e recíproca de toda interioridade. Na série, cada elemento é substituível por outro, vindo a ser apenas um número de um conjunto que independe de sua interioridade. A série é portanto uma pluralidade de separações, unificada apenas pelo exterior. O movimento de busca da totalização se dá por um processo de desalienação: a tomada de consciência de necessidades a serem resolvidas através de uma interdependência. A partir daí, será um movimento que poderá atravessar as diferentes etapas - fusão, juramento, etc. - mas que nunca se acaba. A ação de totalização e afastamento da condição de série é infinita e dialética já que a única maneira de afastar-se da serialidade é introduzindo-a como modo de ação, por exemplo, através do juramento ou da organização, e cada novo modo de ação traz implícita uma serialidade latente que aparece ao grupo como ameaça, por exemplo, através do medo da soberania ou da explosão.

A dialética dos grupos abre uma perspectiva fundamental sobretudo como complemento diacrônico à abordagem lewiniana que se presta mais a uma análise sincrônica da vida dos grupos. Não nos cabe aqui, no entanto, trabalhar sobre as proposições sartreanas. Interessa-nos por ora apenas a sua definição. O grupo sartreano é ação transformadora da alienação. Supõe portanto uma consciência dos membros a respeito de suas necessidades e da relação que os une. A partir dessa consciên

cia o grupo se trabalha e se transforma e não é possível analisá-lo dentro de parâmetros coisificantes ou estagnadores. Não é possível paralisá-lo e abstrair-lhe uma definição ou essência independente ou transcendente a sua prática. Assim como não é possível pré-estabelecer um comportamento ou um modo de relação que seja o ideal de desenvolvimento ou maturidade de grupal. O grupo está vivo enquanto está se transformando. Rotulá-lo ou privilegiar um dos estados por que ele passa á ~~paralisá-lo~~ e, portanto, destituí-lo de suas características dinâmicas.

Dentro dessa concepção seria inadequado tratar os grupos formalizados pela escola como grupos. Por tudo que já examinamos até aqui, os grupos formais das salas de aula constituem verdadeiras séries e não se identifica nenhum movimento de totalização. Por um lado, sua estruturação independe de um processo de conscientização dos membros. E por outro, sua vida é pré-determinada em todas as suas etapas, em todos os seus modos de existir. O movimento é pré-elaborado, o que equivale a dizer que não há movimento.

O grupo sartreano, do mesmo modo que a relação professor-aluno segundo Bleger, e o desenvolvimento cognitivo segundo Piaget, supõe duas condições básicas e que em geral estão ausentes na situação escolar: um movimento dialético e portanto inacabado e conduzido sempre por um envolvimento pleno e ativo dos sujeitos, no caso, alunos e professores.

As proposições da dinâmica de grupos e da dialética dos grupos nos permitem identificar os possíveis limites da sala de aula para a vivência grupal. Tais limites, no entanto, de

verão ser compreendidos por uma análise mais abrangente. Do ponto de vista lewiniano, o conceito de campo social exige que não se pense sobre a sala de aula como sistema isolado e autônomo, mas sim como um sub-sistema do sistema escolar. A identificação dos limites da sala de aula nos apontam para a prática organizacional da escola, na medida em que é através dela que se articula o modo de relação professor-turma com o modo de relação professor/dirigentes.

Do ponto de vista dialético, o conceito de grupo como movimento inacabado levanta o problema do conceito de inacabamento e suas implicações com os princípios pedagógicos adotados. Será preciso analisar em que princípios se baseia a escola para que se possa discutir a compatibilidade entre uma abordagem do desenvolvimento grupal e individual como movimentos dialéticos e o que se concebe institucionalmente.

É desses aspectos, na dimensão organizacional/institucional da escola, que trataremos a seguir.

IV - SOBRE A DIMENSÃO ORGANIZACIONAL/INSTITUCIONAL DA ESCOLA
- A CONTRIBUIÇÃO DE R. SCHMUCK E P. SCHMUCK E A DE G.LA
PASSADE

Em seu livro "Group Processes in the Classroom"²⁸; Richard e Patricia Schmuck afirmam que seja qual for o modo como se organizem as turmas de sala de aula, elas terão sempre a marca da cultura da organização escolar mais ampla. A organização escolar se compõe das relações formais e informais entre os profissionais que nela atuam e entre estes e os estudantes. Trata-se de um complexo sistema social em que as turmas constituem seu sub-sistema chave. O sistema-escola se diferencia e se organiza em meio a características organizaçionais sociológicas que podem ser agrupadas no conjunto de forças sociais externas: seu tamanho e abrangência, seu nível sócio-econômico e a cultura de sua comunidade. Tais aspectos são dados com que a escola pode lidar de modo mais ou menos criativo e eficiente.

Suas forças sociais internas se originam dos processos organizacionais intrínsecos à escola e que envolvem a maneira e os significados com que as atividades de aprendizagem são levadas a efeito:

"...o como as atividades para implementar o programa da escola são levadas a efeito é sinônimo de processos organizacionais internos da escola. Tais atividades envolvem o como as decisões a respeito dos objetivos são realizadas; como o currículo é determinado e implementado; e como profissionais, não-profissionais e alunos se relacionam uns com os outros!"³⁰

Nesse ponto, os autores apontam cinco aspectos dessa di
nâmica interna que acreditam que a escola, em princípio, teria
poder de mudar.:

Confiança e abertura:

Os autores chamam confiança e abertura, à receptividade
para trocar idéias. Em escolas onde os professores estão em
competição ou alienação recíproca, as boas idéias são propriede
dade de um professor, seja porque ninguém mais as conhece ou
seja porque os outros se recusam a utilizá-las em seu próprio
trabalho. O currículo de uma turma será prejudicado se os profe
ssores não se estimularem com novas idéias e práticas. Senti
mentos de hostilidade, competição ou alienação conduzem à
ansiedade ou a baixo nível de tolerância com os alunos. Sem
receptividade para troca de idéias com os colegas, o professo
sor não poderá aceitar as idéias dos alunos nem poderá incenti
var a troca entre eles.

Um indicador simples de confiança e abertura entre os
professores é a frequência com que chamam outros para que vi
sitem sua sala de aula e façam sugestões para mudanças.

Recursos de Comunicação e abertura construtiva:

Atitudes de confiança e abertura podem encorajar relaç
ões interpessoais favoráveis e o ensino criativo mas, em si mes
mas não garantem que os profissionais se ajudarão efetivamen
te para que se tornem melhores professores. É preciso que eles
saibam utilizar recursos de comunicação tais como: descrever
comportamentos sem deturpações valorativas; não distorcer o

que os outros dizem; comunicar seus sentimentos diretamente; e avaliar impressões com o outro através do que este está pensando e sentindo.

Professores que na sua relação com os colegas são capazes de utilizar tais recursos de comunicação podem, mais facilmente, fazer o mesmo com seus alunos.

Além dos recursos de comunicação, é preciso enfatizar a abertura construtiva. Abertura construtiva é como os autores chamam o processo de feed-back entre as pessoas que se dá sem que haja nem uma negação do auto-conceito nem um desafio à competência do outro, mas que lhe fornece novas alternativas para seu comportamento. A capacidade de ser aberto construtivamente é um componente necessário à cultura de uma organização escolar. E abertura não deve ser confundida com mera simpatia. A simpatia pode facilitar o relacionamento, mas não necessariamente resolve o problema que o sujeito está enfrentando.

Escolas que utilizam a capacidade de abertura construtiva tanto na relação entre os profissionais como na relação com os alunos, desenvolvem um clima propício à solução de problemas frustrantes. Por exemplo, na discussão entre profissionais, colocações de colegas a respeito de como percebem a relação entre um professor e um aluno podem ajudá-lo a olhar o aluno de uma nova maneira. Assim, a abertura das relações pode ampliar a visão limitada de um professor.

Posições de influência dos professores

Profissionais de organizações autoritárias em geral, sentem-se passivos e até incompetentes na relação com a liderança da organização. Aqueles que estão envolvidos nos processos decisórios da escola, sentem-se mais influentes e mais dispostos a lidar com as decisões organizacionais. Em algumas escolas, a administração é quem toma maior parte das decisões; em outras, os professores participam ativamente na condução da escola. Em escolas, cujas relações de poder são mais igualitárias, a qualidade da relação professor-aluno também se promove.

Liderança dos dirigentes

Assim como a extensão de influência dos professores tem implicações decisivas para os processos grupais de sala de aula, o comportamento dos dirigentes afeta os processos grupais da escola como um todo. De como os professores percebem a liderança dos dirigentes, dependerá sua satisfação no trabalho e disponibilidade para se desenvolverem.

Gross e Herriott (1965) desenvolveram uma categoria para pesquisa que define a liderança positiva como aquela em que os professores percebem que os dirigentes: a) têm sugestões construtivas para oferecer aos professores no trato de seus problemas mais difíceis; b) investem grande energia para desenvolver a qualidade do ensino; c) dão aos professores o sentimento de que estes têm uma contribuição significativa para a promoção do desenvolvimento dos alunos; d) consideram o

encontro entre professores uma atividade educacional valiosa.

Professores que se sentem apoiados e encorajados não têm medo de tentar novos métodos educacionais e podem propiciar um ambiente favorável ao crescimento dos alunos.

Em outro estudo, Chesler, Schmuck e Lippitt (1963) verificaram que a disponibilidade dos professores para tentar novas práticas educacionais depende em grande parte do apoio que os dirigentes manifestam em relação a projetos inovadores

Concepções a respeito do comportamento humano

O modo de pensar dos educadores a respeito do comportamento humano influi decisivamente nos processos grupais de sala de aula. Mc Gregor (1967) distingue entre duas concepções de motivação por ele chamadas Teoria X e Teoria Y. Em síntese, a Teoria X estipula que as pessoas são preguiçosas e passivas e que, portanto, precisam ser pressionadas para a ação. A Teoria Y argumenta que as pessoas são curiosas e ativas e que, por tanto, é preciso que se lhes dê liberdade para que descubram caminhos de realização. Educadores da Teoria X tendem a adotar modos tradicionais de liderança caracterizados pelo autoritarismo, normas restritivas e comunicação assimétrica. Educadores da Teoria Y tendem a dar maior liberdade aos alunos, são mais cooperativos e adotam uma comunicação simétrica. A autonomia de uma turma depende do sistema organizacional pois o comportamento do professor será influenciado pelas atitudes prevalentes da escola, especialmente no que se refere "ao que faz com que as pessoas queiram trabalhar e a-

prender!"

Educadores da Teoria X tendem a pensar que os alunos são seres que precisam ser controlados e treinados: consideram que o que falta aos alunos é responsabilidade e auto-disciplina. Percebem a escola como responsável pelo comportamento do aluno e a autoridade como devendo ser hierárquica e dando pouca oportunidade a que os alunos tomem suas próprias decisões. Em contrapartida, o educador da Teoria Y vê a escola como uma comunidade de pessoas engajadas em aprender através das interações entre elas. Ele acredita que o poder deve ser comparti-lhado por todos os participantes dessa comunidade e que as discussões sobre um problema não podem deixar de contar com a participação daqueles a quem o problema se refere.

Nesse livro, os autores apenas apontem aqueles aspectos com que estão comprometidos em sua proposta de intervenção em escolas, chamada Desenvolvimento Organizacional. Tal proposta está desenvolvida em outras publicações³¹ a que não tivemos acesso. Consideramos no entanto, que as presentes indicações já introduzem no nosso problema a dimensão organizacional/institucional da escola, de modo bastante simples a demonstrar que não poderíamos finalizar nossa discussão sem o presente capítulo.

Vejamos agora, de que maneira Georges Lapassade, também psicólogo social envolvido com os problemas da Educação, em seu livro "Grupos, Organizações e Instituições"¹³, aborda a organização escolar e finaliza revelando seu suporte pedagógi-co-ideológico. Consideramos que as colocações de Lapassade

não contradizem necessariamente aquelas com que iniciamos o capítulo. Na verdade, as mesmas questões serão retomadas só que situadas em uma análise mais ampla do sistema escolar o que lhes confere significados mais profundos e enriquece nos sa compreensão.

Lapassade refere o termo organização a uma realidade so cial: trata-se de uma coletividade instituída com vistas a objetivos definidos tais como, a formação de homens, no caso da escola. O sistema de regras que regulam a prática organizacional constitui o nível institucional da escola. Classifica a organização escolar como uma burocracia pedagógica que se caracteriza por uma estrutura social na qual¹⁵:

a. as decisões fundamentais (programas, nomeações, est.) são tomadas na cúpula do sistema hierárquico. Existe portanto, uma hierarquia de decisões passando do Ministro ao professor e dispendo esse último de uma certa margem de decisões no quadro do sistema de normas. Sob o aspecto das decisões fundamentais, os diferentes graus da hierarquia garantem seja sua transmissão, seja sua execução. Os professores não participam do sistema de autoridade pois este estanca ao nível da administração da escola.

b. atividade de ensino é formadora; ela "transforma" objetos da intervenção (as crianças). Mas a atividade burocratica nada transforma, ela controla a transformação.

c. ao nível central, a burocracia exerce um poder. Ao nível intermediário, ela é um sistema de ligações (com delegação de certos poderes).

d. os estatutos e os papéis, as obrigações e as sanções, as condições de ingresso na profissão pedagógica são definidos de maneira fixa e impessoal, mediante regras que a própria burocracia produz. Há regras de promoção, códigos para anotações, um anonimato nos exames.

e. esses estatutos e papéis, através dos quais se apaga a pessoa, situam-se segundo uma certa linha hierarquizada; de cima para baixo dessa hierarquia efetua-se uma certa delegação de autoridade. A hierarquia define, por outro lado, um sistema de supervisão, inspeção e controle.

f. o "universo burocrático" exprime-se ao nível do "vivido" e pertence, por esse fato, ao campo de análise psicológica (por exemplo, ansiedade dos professores, quando das visitas do Inspetor, encarado antes como um controlador e um juiz do que como um conselheiro pedagógico). A burocracia é encarada como fonte de julgamento e sanção.

Entre os níveis da burocracia pedagógica, é preciso distinguir:

a. um nível exterior à Escola: burocracia do Estado e suas ligações burocráticas com a escola.

b. um nível interior à escola: Diretor da escola, seus Auxiliares e coordenações a ele subordinadas.

O autor conclui sua análise, explicitando as seguintes implicações do modelo de organização burocrática:

1 - A burocratização se estabelece segundo normas políticas de poder que separam o social em dois níveis antagônicos e desunidos. A burocracia é a organização da separação.

2 - A burocracia é um fenômeno de reificação. A usurpação do poder não basta para definir a degenerescência burocrática: um regime autocrático, fundado numa distorção análoga, não é necessariamente burocrático. A autocracia com efeito, supõe a personalidade do líder; ao contrário, o universo burocrático é impessoal. Max Weber salientou particularmente esse processo de despersonalização executado pela "racionalização" do funcionamento e pela estrita definição dos papéis - porque esses mesmos papéis, definidos de maneira fixa e impessoal, só assumem uma significação em função da organização para a qual foram previstos. Em outros termos: a burocratização implica uma alienação das pessoas nos papéis e dos papéis no aparelho.

3 - A decisão burocrática é obscura. O termo "aparelho" convém bem à situação assim descrita: o poder dos escritórios ou gabinetes é o poder de um sistema mecanizado. Daí provém o anonimato das tomadas de decisão: num sistema burocrático é difícil saber onde é tomada a decisão, quando e como ela é tomada.

4 - As comunicações não funcionam. Na mesma perspectiva de uma psicossociologia dinâmica (utilizada no estudo dos grupos), pode-se dizer que num sistema burocrático, as comunicações só circulam numa direção: do alto da organização para a base. A cúpula não recebe de volta informações quanto à repercussão e à recepção das mensagens que emite. Essa ausência de feed-back constitui um dos traços essenciais do burocratismo.

5 - As técnicas burocráticas de formação contribuem para desenvolver o conformismo. Uma das conseqüências que mais sobressaem é a falta de iniciativa e, por conseguinte, o fortalecimento da separação em dois níveis. O comportamento de submissão aos chefes e às ideologias, as suas eventuais motivações, são alguns dos sintomas que melhor revelam uma atmosfera burocratizada.

6 - A burocracia é a verdadeira fonte do comportamento desviante e dos "grupos fragmentários" ou "grupos informais". Moreno descreveu a oposição entre a ordem prevista pelo organismo institucional e a ordem que revela o sociograma. O organograma representa o aparelho institucional hierarquizado, a distribuição oficial de tarefas, os circuitos de comunicação prescritos, que ligam as regiões de um campo social: em suma, um conjunto de características que também podem servir para a descrição de um aparelho burocrático. O sociograma revela outras distribuições de papéis, outras redes, outros grupos informais não reconhecidos. Tecidos de relações mais reais, mais espontâneas, e que podem preparar o terreno ao desvio, à oposição erigida contra a ordem imposta.

7 - Na burocracia, a organização não é mais um meio, mas um fim em si mesma. Esse é o mecanismo chamado de deslocamento de objetivos.

8 - A burocracia recusa a mudança e a história. A resistência a mudanças é uma das conseqüências do deslocamento de objetivos. Os comportamentos de assimilação, quer dizer, de utilização de esquemas preparados para responder a situações ultrapassadas, superam os comportamentos de acomodações que impli

cam a preparação de novos esquemas de ação, mais adequados a situações novas.

9 - A burocracia desenvolve o carreirismo. Trata-se de servir não mais às finalidades que a organização procura alcançar, mas de servir à organização e servir-se dela. É o mesmo deslocamento de objetivos que faz com que a organização se transforma em burocracia ao deixar de ser um meio e passar a ser um fim.

E finalmente Lapassade revela o suporte ideológico, isto é, o sistema de crenças e convicções que sustenta a burocracia pedagógica. A esse sistema ele dá o nome de Pedagogia Burocrática. Conforme veremos, tal Pedagogia se assemelha em muito à Teoria X utilizada por Schmuck. Parece-nos, no entanto, que com Lapassade, é possível discutir esse sistema de crenças situando-o em uma determinada prática social à qual ele serve como justificativa. Assim, não se trata mais de falar de convicções que algumas pessoas têm e outras não, sendo essa distribuição inteiramente aleatória ou determinada por fatores que extrapolam a organização escolar. Com Lapassade, as convicções a respeito do comportamento humano e de seu desenvolvimento, se constroem em direta correspondência com a prática organizacional que as engendra.

Na pedagogia burocrática¹⁶, não se admite que o saber ou a habilidade possam vir das camadas mais baixas: isso seria contrário às normas de uma hierarquização vertical do poder e, portanto do saber. O modelo de domínio pedagógico anuncia e contém o modelo de domínio burocrático: se os indivíduos não tivessem experimentado, durante toda sua infância, o modo de domínio pedagógico, jamais aceitariam o modo de do

mínio burocrático: tal domínio lhes pareceria a pior das ali enações.

O que articula os domínios pedagógico e burocrático é um certo "querer o bem" do sujeito dirigido, contra a sua vonta de; se necessário for ele será dirigido em toda medida do pos sível, sacrificado à causa comum.

A sociedade renunciou, há muito tempo, a explorar as cri anças, fazendo-as trabalhar, integrando-as muito cedo na pro dução, considerando-as como escravos. O que se quer agora, é que as crianças "aprendam", adquiram hábitos, conhecimentos, aptidões que lhes serão úteis mais tarde, que lhes darão a possibilidade de exercer uma profissão. No entanto, essa von tade desmesurada do bem de outrem é acompanhada por uma vonta de também desmesurada de não levar em consideração a vontade de outrem, seus desejos, suas aspirações, suas tendências. Conclui-se desse modo que é necessário impor à criança um cer to saber, mesmo se a criança não o deseja.

A crítica que se pode fazer a esse sistema consiste em que é ineficaz e que não alcança justamente aquilo que almeja. Toda a psicologia contemporânea mostra que o ser humano só aprende nos limites do interesse que tem em aprender.

Se há coisas que se adquirem real e definitivamente nes se sistema escolar, é porque o sistema comporta falhas. Se não houvesse as horas vagas em que as crianças podem fazer o que lhes interessa, se não houvesse um certo não-conformismo de parte dos professores que procuram mais o contato humano do que respeitar o programa, se não houvesse uma certa preocu

pação em atrair e interessar, provavelmente, nada seria transmitido. Se alguma coisa é transmitida, é porque o modo de dominação pedagógica não é absoluto e inteiramente coerente consigo mesmo. De toda maneira, toda aquisição verdadeira se faz contra o modo de dominação pedagógica. Daí resulta, naturalmente que a rentabilidade do sistema é pequena.

No ponto de partida da dominação pedagógica, há a angústia com relação ao Outro, e a vontade de defesa contra ele, neutralizando-o e possuindo-o ao mesmo tempo; uma tal atitude não seria possível se o Outro fosse concebido como uma possibilidade de comunicação e de relação, numa situação de total reciprocidade. E se não é concebido dessa maneira é porque a dominação pedagógica impede que se viva com ele uma experiência humana autêntica.

Mas nesse ponto, Lapassade chama a atenção para que não se tente explicar o processo de formação do domínio pedagógi-co apenas por meio de relações interpessoais. Isolar tais relações da Instituição a que pertencem seria um erro.

Há uma identificação burocrática do professor com seu aluno. O êxito da criança é o seu êxito, o fracasso é o seu fracasso. O professor só garante seu lugar e sua carreira na hierarquia administrativa na medida em que faz esse gênero de trabalho, em que se submete aos programas, em que satisfaz ao inspetor. Por exemplo, o exame é um dos motores do ensino moderno, embora não seja uma medida das aptidões reais adquiridas. É apenas uma medida da eficiência da preparação para o exame, quer dizer, uma medida dos conhecimentos adquiridos para o exame. Não há preocupação em apurar se tais conhecimentos

persistem depois e apesar do exame, se eles trouxeram o gosto ou o desgosto do saber. O exame é sobretudo o marco visível, o critério, o sistema de medidas do professor. Com tais medidas o professor pode provar que preenche bem a função que lhe foi confiada, e isso é o que lhe é mais importante.

Finalmente, Lapassade coloca como termo último de sua crítica, o conceito de inacabamento da dialética dos grupos de J. P. Sartre.

A pedagogia burocrática tem como sustentáculo a insistência nas diferenças reais entre adultos e crianças de modo a que a competência fundamente e justifique uma relação de dominação. Isso equivale a confundir a diversidade técnica das competências, das aptidões e das funções com a hierarquização social. Na verdade, diferenças objetivas e reais não podem entrar em relação, em colaboração, chegar a um trabalho comum e mesmo a uma transmissão de saber, a não ser quando há uma reciprocidade não hierárquica entre as pessoas. Se aquele que constitui o elemento "fraco" na relação de formação não se interessa por essa relação, se não se consegue ingressar no circuito de sua vontade e expectativa, nada se passa, a não ser uma aplicação mecânica das decisões tomadas pelo "mais forte". Os recursos de que o "mais forte" dispõe têm por efeito apenas provocar uma submissão que mantém o fraco em sua fraqueza, a criança em sua infância. Esquece-se que é justamente dando-lhes independência que se lhes oferece a possibilidade de adquirir a maturidade que não possuem.

Nessa perspectiva, o saber perde sua característica de dinâmica inacabada, de alguma coisa a ser sempre construída,

pois imagina-se que a criança deve redescobrir novamente o saber que é possuído por um outro. Mas se admitimos que a criança deve compreender, não se pode deixar de pensar que ela deve partir de um problema que se coloca para ela, que corresponde a seus interesses e preocupações; mesmo aprender as etapas de uma demonstração não constitui ainda compreender. A compreensão supõe uma certa opinião sobre a realidade, uma dúvida, uma surpresa, uma hipótese, uma busca de solução. A criança que faz perguntas a torto e a direito parte de uma surpresa. Essas perguntas poderiam constituir a base de uma compreensão. Prefere-se não levar isso em conta.

A crítica da relação de dominação implícita na Pedagogia Burocrática conclui com a concepção de que: os homens são a-dultos que podem gerir a sociedade na autonomia e que esses mesmos homens nunca serão adultos, desde que esse termo signifique que se possa encontrar ou realizar um estado de acaba-mento completo ou equilíbrio perfeito. A idéia de um inacabamento dos grupos, e de maneira mais geral, do homem, nos parece fundamental. Criticar as ilusões da idade adulta equivale a atacar diretamente a diretividade pedagógica e, por esse meio, as estruturas que fazem da nossa sociedade uma sociedade burocratizada.

Essa é a contribuição de Lapassade ao problema que nos propusemos a discutir e pesquisar. Tomamos tal contribuição como indispensável já que ela articula os pontos que discutimos com base em Piaget, Rogers, Bleger, Lewin e Sartre, inserindo a questão do desenvolvimento do aluno no contexto em que ela institucionalmente se configura: a escola.

V - A PESQUISA DE CAMPO

- O OBJETIVO -

Baseados nas proposições teóricas até aqui apresentadas, sentimos necessidade de verificar como as diferentes dimensões do problema escolar interagem em uma realidade específica. A necessidade é de natureza teórica e prática. Teórica porque admitimos, em princípio, que nosso estudo deverá pros seguir de modo a superar suas limitações próprias de uma primeira abordagem do problema colocado. Se nos mantivermos no plano puramente teórico, correremos um risco maior de selecio narmos caminhos inadequados. Acreditamos então que, conhecendo realizações concretas das possibilidades propostas pelo instrumental teórico utilizado até aqui, poderemos levantar novos problemas que sejam relevantes dentro da realidade em que nos inserimos. A decisão a respeito de que outros aspectos devem ser desenvolvidos, de a que outras teorias deveremos recorrer, quando se utiliza de pesquisas de campo, possibiliza um trabalho mais próximo de problemas que se considere mais urgentes em nosso contexto social.

Do ponto de vista prático, consideramos que qualquer trabalho psicológico na realidade escolar deve partir de um diagnóstico das relações psicossociais intra-escolares em sua dimensão organizacional institucional. Tal diagnóstico apontará limites e possibilidades de intervenção. É necessário enfrentar a escola em todas as suas dimensões para que não se desgaste um trabalho que, em apenas um nível, pode ser válido po

rém estéril, já que se esgota na articulação com os demais ní-
veis. Tal é o caso, conforme nos parece, da proposta metodoló-
gica que elaboramos para a SEEC/RJ.

A presente pesquisa constitui portanto um estudo de cam-
po cuja finalidade é a ampliação de conhecimentos sistemáti-
cos para que possamos prosseguir nossos estudos teóricos e
aprimorar estratégias de intervenção em nossa realidade.

Com base nas teorias apresentadas, construímos nosso ins-
trumento de coleta de dados visando responder às seguintes per-
guntas:

- 1 - Qual o espaço psicossocial que a escola delimita pa-
ra o aluno?
- 2 - Qual o espaço psicossocial que a escola delimita pa-
ra o professor?
- 3 - Como os indivíduos entrevistados percebem e viven-
ciam o problema pesquisado - espaço que a escola de-
limita para professores e alunos?

- OPERACIONALIZAÇÃO DOS OBJETIVOS - INSTRUMENTOS DE COLETA DE
DADOS.

- Objetivo 1 -

Para abordar o espaço psicossocial do aluno nos detive-
mos na investigação da relação professor-alunos por suposição
de que o professor é o agente da escola em contato mais es-
treito com o aluno e que, portanto, através dele poderíamos

configurar as condições básicas que o aluno encontra em sua experiência escolar. Desse modo, o instrumento foi construído de modo a fornecer dados sobre a natureza da relação professor-alunos no que se refere a:

A - Condições que facilitem o processo de desenvolvimento através de atividades significativas;

B - Condições que facilitem o desenvolvimento enquanto processo dialético de estruturação;

C - Condições que facilitem o desenvolvimento através dos recursos de expressão e comunicação.

A, B e C constituem portanto as três partes de nosso instrumento nº 1.

- Objetivo 2 -

Para abordar o espaço psicossocial do professor, nos detivemos na investigação dos seguintes aspectos:

A - Participação do professor no planejamento escolar e na determinação de normas para o trabalho com os alunos;

B - Autonomia do professor em seu trabalho com os alunos na sala de aula;

C - Subsídios oferecidos pela escola ao professor para o desenvolvimento de uma atuação crítica e criadora.

Os aspectos A, B e C estão operacionalizados, respectivamente, nos seguintes itens: 1 a 19, 20 a 25 e 26 a 37.

- Objetivo 3 -

A tentativa de identificar como os indivíduos entrevista dos percebem e vivenciam o problema pesquisado - espaço psi- cossocial delimitado para professores e alunos - parte da su posição de que esses dados permitem uma avaliação do grau de consistência dos limites estabelecidos dentro da prática esco lar. Supomos que os limites estabelecidos para um espaço psi cossocial podem ser mais ou menos aceitos, podem ser tratados de modo mais ou menos coerente. Poderemos então, encontrar si tuações onde a tensão dentro do sistema seja bastante alta, indicando um conflito dos sujeitos em relação aos limites. A identificação ou não desse conflito colocará o problema da es tabilidade do sistema em termos da posição que a escola ocupa em sua comunidade.

Para coleta desses dados não foi construído um instrumento a parte. Na própria construção dos instrumentos 1 e 2 cri-ou-se condições para que se identifique contradição ou tensão em relação ao que está sendo observado ou perguntado. Além disso, o fato de serem várias pessoas entrevistadas em rela-ção a um mesmo contexto, abre possibilidade de que elas se contradigam entre si. Outro aspecto importante para obtenção desses dados é o fato de os indivíduos estarem sendo observados por pesquisadores da SEEC. Isso deverá mobilizá-los o su ficiente para que manifestem até que ponto determinados aspec tos constituem ou não ponto de tensão ou intranquilidade quando expostos a pessoas estranhas, mas vinculadas a autoridades educacionais. A própria imagem de fiscalização que se crie em

em torno dos pesquisadores deverá mobilizar os sujeitos no sentido de tentarem mostrar aquilo que lhes parece correto e que pode ser divulgado. Nesse ponto será possível identificar o grau de percepção crítica referente à contradição existente entre os ideais escolares e a prática que se realiza.

- DELIMITAÇÃO DO CAMPO - A ESCOLHA DAS ESCOLAS E DAS TURMAS -

Considerando-se que nosso campo de atuação é a rede de escolas estaduais de 1º Grau, pretendemos que nossos dados nos permitam configurar o modelo estadual, no que se refere a normas gerais a respeito do funcionamento e organização escolar que têm implicações para a delimitação do espaço psicossocial de professores e alunos. As escolas da rede estadual apresentam diferentes condições de execução desse modelo normativo pela sua própria localização em municípios de diferentes condições sócio-econômicas e culturais. Pretendemos exatamente identificar semelhanças e diferenças de modo que as semelhanças se refiram ao modelo normativo do Estado e que as diferenças nos indiquem as variações em que o modelo é praticado nas condições contrastantes da realidade sócio-econômica e cultural do Estado.

Tomaremos portanto duas unidades contrastantes. A unidade de A foi escolhida por ser considerada privilegiada em relação às escolas dos demais municípios, no que se refere a recursos materiais e humanos e acesso a fontes de informação atualizada. Nessa escola formam-se professores de 1º Grau que utilizam as turmas como fonte de observação e estágio. Frequentemente, escolas de outros municípios a ela recorrem para

assistirem a cursos ou realizarem observações sobre prática de ensino. Localizada em bairro de classe média alta da cidade do Rio de Janeiro, atende, portanto, em sua maioria, a uma clientela privilegiada em relação ao resto dos municípios. Na unidade A pretendemos então encontrar dados de como é praticado o modelo educacional do Estado quando encontra condições privilegiadas para sua concretização.

Para confrontação, consideramos importante tomar como unidade B uma escola que apresenta uma carência de recursos bastante representativa da maioria de escolas do Estado. Trata-se de uma escola localizada em um bairro de classe baixa na cidade de Teresópolis, com poucos recursos materiais e humanos, com dificuldade de acesso a fontes de informação atualizada e atendendo a uma clientela de baixo nível sócio-econômico. Na unidade B pretendemos, portanto, encontrar dados de como o modelo educacional do Estado é praticado em condições precárias de concretização.

A comparação entre as duas escolas, fornecendo-nos semelhanças e diferenças significativas, pretende ampliar nossa compreensão do modelo normativo e de suas diferentes concretizações.

Quanto às turmas escolhidas, achamos suficiente trabalhar com duas turmas em cada escola, já que pretendemos desenvolver nossa discussão a partir de traços invariantes definidos pela escola e portanto presentes em qualquer turma. Desse modo, apenas uma turma já seria suficiente para deduzir tais invariantes. A utilização de duas turmas pretende facilitar nossa compreensão, diminuindo a margem de dissimulação decor-

rente da subjetividade com que, em cada turma, as invariáveis se expressam e são detectadas.

Detivemo-nos no estudo de turmas de 1ª e 2ª séries do 1º grau por suposição de que aí encontraremos crianças que atravessam o período pré-operacional que constitui aquele que delimitamos teoricamente. As turmas foram sorteadas, em cada série, de modo a termos uma turma de cada série, perfazendo um total de duas turmas por escola.

- Procedimento -

O procedimento empregado para a coleta de dados foi o de observação dirigida com o instrumento 1 e, com o instrumento 2, entrevista e observação dirigida. As observações com o instrumento 1 foram realizadas durante dez semanas contínuas por estagiários de Psicologia da UFRJ. Anterior ao trabalho de observação, os estagiários foram preparados teoricamente de modo a dominarem o referencial de significado dos itens do instrumento. Após cada observação na escola, os estagiários recebiam nossa supervisão, onde eram discutidas as observações feitas no sentido de aprimorar o uso do instrumento.

O instrumento 2 foi usado em entrevistas e observações por dois pesquisadores de diferentes formações profissionais: um psicólogo e um pedagogo. Pretendemos assim complementar os recursos de nossa compreensão da realidade escolar. As entrevistas foram realizadas seguindo o organograma da escola, isto é, de acordo com a hierarquia de autoridades a que o professor está vinculado. A seqüência das entrevistas

foi no sentido inverso ao hierárquico, isto é, do mais baixo ao mais alto nível. Esse critério foi adotado com o objetivo de impedir que as autoridades mais altas, tendo sido entrevistadas primeiro, viessem a manipular as entrevistas seguintes. Também nesse sentido, as entrevistas eram realizadas individualmente.

Os pesquisadores e estagiários foram introduzidos através de uma carta de apresentação da SEEC, que pedia a colaboração das escolas e, ao mesmo tempo, informava que eles colheriam dados a respeito da organização e funcionamento escolar. Advertia-se ainda que os dados colhidos teriam uma divulgação restrita a nível de pesquisa, isto é, os nomes das escolas e dos sujeitos não seriam divulgados.

I N S T R U M E N T O 1

- ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO -

Queremos obter dados sobre os seguintes aspectos:

- Espaço de autonomia que se delimita para que o aluno empreenda seu processo de crescimento cognitivo, afetivo e social;
- Atuação do professor na delimitação desse espaço.

Importante:

- para cada pergunta, responder de modo a explicitar os comportamentos mais frequentes e os menos frequentes;
- explicitar em que situações ocorre um ou outro tipo de comportamento;
- para cada resposta, exemplificar com situações concretas que constituam a operacionalização das afirmações feitas;
- ao final das respostas acrescentar tudo aquilo que lhe parecer relevante e que não está contido nas perguntas;
- explicitar possíveis dificuldades encontradas para responder às perguntas.

A) O desenvolvimento através de Atividades Significativas

1) O professor permite o aparecimento de situações espontâneas, dando tempo em que não haja uma atividade pré-determinada e que haja apenas sugestões suscitadas pelo material exposto?

- 2) O material é apresentado de acordo com uma rotina?
- 3) A professora permite que a criança aproveite todo o material e espaço disponíveis?
- 4) Em atividades dirigidas permite a expressão do interesse dos alunos?
- 5) Em atividades dirigidas permite que estas sejam modificadas pelos alunos?
- 6) Aceita sugestões das crianças?
- 7) Aceita mudanças de rotina propostas pelas crianças?
- 8) Incentiva os alunos a fazerem sugestões e críticas?
- 9) Permite diversificação de atividades através de sub-grupos?
- 10) Permite e incentiva a autonomia de sub-grupos, permitindo e incentivando:
 - a comunicação livre entre os alunos
 - a manifestação de diferentes interesses
 - a tomada de decisão pelo grupo.

B) O desenvolvimento enquanto processo:

- 1) A professora está atenta e se interessa pela disposição ou interesse dos alunos?
- 2) De acordo com o interesse percebido, propõe atividades que solicitem a atuação plena do aluno?
- 3) Preocupa-se em mudar a atividade caso perceba uma atuação mecânica ou desinteressada?

4) As atividades se sucedem de acordo com um processo na tural de interesse e participação dos alunos?

5) Solicita e incentiva atividades visando ativação de processos e não resultados imediatos?

6) Antecipa soluções para os problemas propostos ou incentiva a criança em seu processo próprio de descoberta?

7) Assume atitude autoritária ou normativa a respeito do desempenho das crianças nas situações propostas?

8) Demonstra interesse e solidariedade pelas diferentes reações das crianças?

9) Impõe resultados ou prazos para o desempenho das crianças ou procura entender e acompanhar os diferentes passos dados por cada criança?

C) O desenvolvimento através de recursos de expressão e comunicação:

1) Expressa claramente seus sentimentos em relação aos alunos?

2) Esclarece as possibilidades e os limites das situações? Por exemplo: (tudo que é permitido e proibido, e por quê).

3) É consistente e coerente na convenção dos limites e possibilidades ou ambígua, mudando-os arbitrariamente?

4) Permite e incentiva a expressão clara dos sentimentos dos alunos?

- 5) Ajuda a criança a perceber o que gosta e o que não gosta de fazer?
- 6) Ajuda a criança a perceber suas mudanças de interesse e de disposição?
- 7) Ajuda a criança a perceber o que há de comum e de diferente entre ela e seus colegas?
- 8) Oferece recursos para que os alunos expressem e comuniquem seus sentimentos e suas vivências?
- 9) Ajuda o aluno a se comunicar com o resto do grupo através de diferentes recursos, propiciando o conhecimento mútuo entre os alunos?
- 10) Aproveita o interesse expresso como forma de estabe_{le}cer contato entre os alunos?
- 11) Impõe modalidades de atuação, por exemplo, individual ou de grupo ou procura determiná-las com as crianças?
- 12) Ajuda a criança a identificar as vantagens e desvan_{ta}gens de cada modalidade de atuação?
- 13) Ajuda a criança e incentiva a ajuda dos colegas na solução de dificuldades ou determina soluções?
- 14) A professora costuma reunir os alunos para contar estórias ou para conversar?
 - inventando ou recriando texto na hora?
 - variando bastante o material? (as dramatizações, as estórias, os temas das conversas).
 - permite interferências da criança? De que tipo?

- incentiva o relato de experiências vividas fora da escola?
- promove a recriação das estórias? (através de dramatizações, diálogos, desenhos, etc...).

15) Nas festas da escola, qual a participação das crianças?

16) A música é oferecida de forma que a criança possa:

- explorá-la, modificá-la, relacioná-la com suas experiências e com outras formas de expressão.
- utilizá-la como meio de diálogo com os outros.

I N S T R U M E N T O 2

- ROEIRO PARA OBSERVAÇÃO E ENTREVISTAS COM DIRIGENTES DA ESCOLA

Desejamos obter dados a respeito dos seguintes aspectos:

- 1 - Participação do professor no planejamento escolar.
- 2 - Subsídios oferecidos ao professor para o desempenho de seus trabalhos.
- 3 - Autonomia do professor em seu trabalho com os alunos.

Operacionalizando, teríamos o seguinte roteiro:

- 1 - A escola recebe diretrizes gerais de autoridades educacionais para seu planejamento?
- 2 - Como recebe, por escrito ou oralmente?
- 3 - Se por escrito, o documento é distribuído a todos, inclusive aos professores?
- 4 - Depois de distribuído, é discutido? Por quem?
- 5 - Se oralmente, qual a dinâmica e frequência desses contatos?
- 6 - O professor participa desses contatos?
- 7 - A escola recebe visitas posteriores dessas autoridades?
- 8 - Qual a natureza dessas visitas? (fiscalização, por ex.)
- 9 - O professor participa do que é discutido nessas visitas?
- 10 - Que outros elementos da comunidade interferem direta ou indiretamente nas atividades escolares?(prefeito,pais,etc)

- 11 - Qual a natureza dessa interferência?
- 12 - Quem mantém contato com esses elementos?
- 13 - Nas reuniões com pais ou outros elementos da comunidade, quem dialoga com esses elementos?
- 14 - A escola possui um planejamento do que e como deve ser oferecido aos alunos?
- 15 - Os objetivos e estratégias (atividades curriculares) estão formulados de forma clara e operacional para todos e especialmente para o professor?
- 16 - O professor participa dessa formulação?
- 17 - Caso não, como chega o planejamento até o professor? (discussões, reuniões, etc.)
- 18 - O planejamento determina em que rotina as atividades de vem ser oferecidas ao aluno?
- 19 - Como a escola avalia se atingiu seus objetivos? (através do rendimento dos alunos, apenas?)
- 20 - O que é exigido do professor?
- 21 - Como o professor é avaliado e controlado? (reuniões, con selhos de classe, etc.)
- 22 - Quem mantém contato mais direto e freqüente com o professor?
- 23 - Quem interfere direta e cotidianamente no trabalho do professor?
- 24 - Qual a natureza dessa interferência? (opina, ordena, fiscaliza, etc.)

- 25 - Qual o papel de cada uma das pessoas que mantêm contato com o professor?
- 26 - Que subsídios a escola oferece para o desenvolvimento do professor? (cursos, reuniões, etc.)
- 27 - Como são oferecidos?
- 28 - O encontro entre professor e dirigentes é sistemático?
- 29 - Além desse, há outros encontros?
- 30 - Nesses encontros, há troca de idéias, experiências, etc?
- 31 - Neles, são tomadas decisões? Por quem?
- 32 - O contato do professor com outros professores é sistemático?
- 33 - Além desse, há possibilidade para outros contatos?
- 34 - Nesses contatos, os professores trocam experiências?
- 35 - Diante de problemas detectados, quem participa das discussões?
- 36 - Quem participa da busca e determinação de soluções?
- 37 - A quem o professor recorre quando tem dúvidas?

xoxoxoxox

Tais dados deverão ser atualizados durante todo o período de entrevistas e observações na escola. As observações devem focalizar sobretudo os professores que estiverem sendo observados por estagiários.

Antes do relato dos dados, cabe-nos a ressalva de alguns pontos importantes.

Em primeiro lugar, queremos lembrar que as observações feitas em sala de aula visaram o comportamento do professor. Nenhuma observação sistemática foi feita no sentido de analisar como os alunos lidam com o que lhes é dado. Também não realizamos nenhuma avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para tais objetivos, seriam necessários outros instrumentos. No presente trabalho, o objetivo foi de detectar as condições que a escola oferece ao aluno e discutí-las em sua adequação de acordo com o que nos dizem as teorias e princípios utilizados.

Outra ressalva se faz no sentido de que não foram observadas todas as atividades por que passa a criança da escola. Todos os dados relatados foram obtidos através de observação com a professora de turma. Apenas excepcionalmente os estagiários observaram outras situações.

Finalmente, queremos dizer que todos os dados são parciais já que foram obtidos através de observações de algumas situações e não todas, e através de entrevistas com alguns elementos e não todos. Consideramos no entanto que os dados obtidos deste modo são bastante significativos para que se identifique o espaço psicossocial de alunos e professores conforme delimitado na prática escolar.

- DADOS COLHIDOS

I) AS SEMELHANÇAS SIGNIFICATIVAS

DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INSTRUMENTO 1

ESCOLA B - Teresópolis

A) O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DE ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS:

- Quanto as condições para que apareçam situações e atividades espontâneas. (item 1)

Nas duas turmas observadas todo o tempo e espaço da sala de aula são ocupados com atividades pré-programadas de acordo com uma rotina. As crianças sentem nas carteiras, a professora ordena que abram os cadernos e começam a trabalhar: ditados, cálculos, etc.

As alterações de rotina são raras e restritas, oferecendo pouca margem de espontaneidade e variedade.

Exemplos de alteração da rotina:

- 1 - Uma "dramatização" sobre estações do ano. O tema é "dramatizado" da seguinte maneira: as crianças recitam versos decorados a pedido da professora. (turma de 2^a série)
- 2 - Antes de um ditado.

A professora distribui folhas de papel com desenhos para fazer um ditado. Uma criança pergunta: - "Tia, pode pintar?", e a professora responde: - "Sim, mas pintem de

uma vez porque quando eu começar a ditar, não quero ninguém pintando." (1ª série))

- Quanto às condições para utilização do material e espaço disponíveis. (itens 2 e 3)

Nas duas turmas observadas, o uso do material e do espaço é restrito às atividades de rotina. Os alunos estão sempre sentados nas carteiras determinadas e utilizam o material seguindo as ordens da professora. As crianças fazem seus exercícios copiados do quadro negro, em folha mimeografada e distribuída pela professora.

Para execução das ordens dadas, a professora é rígida e controladora. Frequentemente exhibe modelos dos trabalhos a serem executados e passeia pela sala, observando o trabalho dos alunos e repreendendo aqueles que não cumprem com perfeição e que foi determinado.

As alterações nesse movimento rotineiro ocorrem no recreio ou em raras oportunidades na sala de aula.

Exemplos de alterações na utilização do espaço e do material:

- 1 - As crianças se interessam por um exercício que havia sido determinado e a professora permite que continuem trabalhando apesar de já estar na hora do recreio. (2ª série)
- 2 - Está chovendo, poucas crianças vieram à escola e não podem sair para o recreio. Algumas crianças que já terminaram seus deveres agrupam-se, ou andam pela sala conversando. (1ª série)

- Quanto às condições para que os alunos expressem seu interesse e tomem decisões em atividades de rotina pré-programada. (itens 4 a 9)

Nas duas turmas, as crianças em geral não expressam seu interesse, trabalham silenciosa e mecânicamente. A professora não solicita críticas ou sugestões. Raramente há expressão de interesse e isso é logo recriminado pela professora.

Exemplos de situações onde há expressão dos alunos:

1 - Uma atividade de colagem.

A professora ordena que colem pedacinhos de papel colorido. Alguns alunos tentam utilizar a parte em branco dos pedacinhos. A professora diz repetidamente: - "Parte colorida para cima!"; ou: - "Não quero nenhum pedacinho sem cor!"; e, dirigindo-se a um aluno que não estava trabalhando: - "Você não fez nada! Tem que fazer!" (1ª série)

2 - Aniversário de Teresópolis.

Na próxima semana será o aniversário da cidade e haverá um desfile dos alunos na rua. O assunto é comentado por todos. Na sala de aula, a assistente de direção conversa com a professora sobre o ensaio para o desfile. Quando a assistente sai, as crianças perguntam sobre o desfile e a professora responde:

- "Continuem o dever, senão vocês vão se atrasar!" (1ª série)

- 3 - Uma criança atrasada em seu dever consegue terminá-lo quase no final do recreio e a professora diz que agora ele pode ir ao banheiro se quiser. Uma outra, na mesma situação, leva o caderno para mostrar à professora e joga-o na mesa com uma clara expressão de desabafo ou alívio por ter acabado o dever. Assusta-se com o barulho do caderno jogado à mesa e olha envergonhada e temerosa para a professora que não faz nenhum comentário: (1.^a série)
- 4 - É dado um jogo de palavras cruzadas pela 2.^a vez e alguns alunos expressam seu desinteresse. A professora então ameaça trocar o jogo por um exercício escrito e copiado do quadro-negro e as crianças continuam o jogo de palavras cruzadas. (2.^a série)

Raras exceções em que a professora aceita o que é expresso:

- 1 - Chovia muito e poucas crianças compareceram à escola. O recreio foi dentro da sala e a professora deu um jogo para as crianças fazerem. As crianças gostaram e algumas pediram que ela repetisse. A professora aceitou e repetiu.
- 2 - A atividade determinada é de tal forma que uma criança deve escrever uma palavra no quadro-negro. A professora pergunta quem gostaria de escrever. Um grupo diz que gostaria e ela seleciona um deles para ir ao quadro. (1.^a série)

- Quanto às condições para que haja formação e desenvolvimento de sub-grupos.

Nas duas turmas observadas, não há condições para formação e desenvolvimento de grupos. A comunicação entre colegas

é intensamente controlada, só é permitida a comunicação entre aluno-professora e as tarefas são todas individuais. Nenhuma atividade dada mobiliza qualquer tipo de interdependência. E no entanto, as carteiras são dispostas em grupos de quatro. As crianças em geral se comportam dentro das normas mas quando tentam alguma interação são imediatamente recriminadas com frases da professora do tipo:

- "Carlos, desencosta sua carteira da do Sérgio".

- "Ilma, o que você tanto faz na carteira da Miriam? Você está atrasando todo mundo".

- "Sérgio, está rindo o tempo todo, só conversando com o Carlos Alberto".

- "Carlos Alberto, já expliquei sua situação. Você não é dessa turma e se não acompanhar direitinho, ficará em outra turma. (1ª série)

Algumas raras atividades são dadas com a intenção de promover um desenvolvimento grupal, mas na verdade trata-se de atividades individuais a serem realizadas em um arranjo espacial de grupos.

Exemplo:

- 1 - As crianças devem realizar uma colagem. São dadas gravuras de plantas que elas devem colar em uma cartolina. Cada criança tem a sua cartolina e as suas gravuras. Às vezes se dirigem a outras mesas para trocar gravuras. A professora vai de carteira em carteira pedindo que as crianças não falem. Deixa que elas se dirijam a outras cartei

ras mas pede que voltem logo para seus lugares para cont
nuarem o trabalho. (2ª série)

Os grupos só se formam espontâneamente em situações ex-
cepcionais, apesar da professora.

Exemplo:

1 - A professora precisa ficar ausente algum tempo, As crian-
ças se agrupam naturalmente, brincam, enquanto alguns
prestam sua colaboração permanecendo na porta para vigi
ar a chegada da professora. A função de vigia é aceita por
toda a turma em um acordo tácito. A participação de todos
é intensa; alguns meninos brincam de lutar. Após algum
tempo, a chegada da professora é anunciada e as crianças
voltam para seus lugares. Quando chega, a professora faz
os seguintes comentários:

- "Vocês não respeitaram a Tia Maria de Lourdes (es
tagiária pesquisadora). Eu pensei que vocês iam ter um
pingo de educação, eu estava conversando com a Dona... (ag
sistente de direção). Vocês sabem quem é a Dona...? Sabem
o que dá vontade? De entregar lá na Secretaria uma lista
de nomes de quem estava fazendo bagunça". (1ª série)

B) O DESENVOLVIMENTO ENQUANTO PROCESSO:

Quanto à atenção dada aos interesses manifestos pelas
crianças. (ítems 1, 2, 3 e 4)

Nas duas turmas observadas, os interesses manifestos são levados em conta de modo punitivo na medida em que alteram a rotina programada ou não atendem a um padrão de comportamento desejado. A professora se interessa apenas pelos resultados, indiferente ao envolvimento do aluno nas atividades.

Exemplos:

1 - Em uma atividade de leitura, a professora se dirige a um aluno:

- "Marcelo, você não está olhando para o livro! Depois reclama das notinhas baixas..." (1ª série)

2 - A professora escreve no quadro-negro um exercício de perguntas sobre a cidade de Teresópolis. As crianças trabalham mecânica e desinteressadamente. A professora percebe e comenta em voz baixa com a pesquisadora, que está muito preocupada com o desinteresse dos alunos. Apesar disso, ela mantém a atividade que dura 2:30hrs, a despeito do quase absoluto desinteresse das crianças. (2ª série)

- Quanto à natureza das atividades. (Ítem 5)

Nas duas turmas observadas, as atividades propostas são consideradas pelas respostas imediatas e certas, não oferecendo margem a que se observe o caminho percorrido. A professora corrige ou ensina o modo de chegar à resposta certa, descrevendo os passos a serem dados, sem propiciar descobertas e compreensão efetiva.

Exemplos:

- 1 - As crianças não acertam um exercício dado. A professora diz:

- "Estou farta de ensinar e parece que vocês não entenderam nada. Assim não dá." (2ª série)

- 2 - A professora passa um exercício de frações e diz às crianças que prestem atenção porque ela vai explicar:

1/3 de 18: - "É só dividir 18 por 3 e o resultado dá 6!"
Na hora da correção, chama uma criança ao quadro-negro e lhe diz:

- "Bota aqui, $6 \div 4 = 1$; escreve o 1, vai sobrar 2. Abaixa o zero, quanto dá?" (2ª série)

- 3 - Em uma atividade de leitura, a professora comenta com a pesquisadora: - "Essa leitura é a mais difícil mas o aluno que quer ir para a 2ª série tem que aprender a ler!"
Dirige-se para a turma: - "Vou fazer uma reunião de pais porque vocês não estão estudando em casa; eu quero vocês na 2ª série, mas quem não estiver lendo, não vai. Vocês não querem fazer uma 2ª série forte?" (1ª série).

- Quanto à imposição de respostas e prazos para as atividades. (Ítems 6 e 7)

Nas duas turmas observadas, a rotina prevista deve ser integralmente cumprida e para isto as atividades têm sempre prazos rígidos. As respostas certas são exigidas e antecipadas independentemente de o aluno está realmente entendendo a resposta que dá.

Exemplos:

- 1 - Em uma atividade de colagem, a professora diz: - "Vamos andar depressa com isso, pois ainda tem o ditado e os ba
lõeszinhos. "Dirige-se às mesas dos alunos, dizendo que
vai ajudar para andar mais depressa. Junto aos alunos, diz:
"Não quero nenhum pedacinho sem cobrir. Cada parte de uma
cor." (1ª série)
- 2 - Num exercício de frases a serem completadas, a professora
diz:
- "Escrevam o nome do bicho que vive no galinheiro". Antes
que as crianças demorem, ela fala: - "A figura do bicho
está aí na frente. É a...galinha." (1ª série)
- 3 - Há uma leitura de texto em voz alta, pela turma toda e lo
go após, um exercício de perguntas de compreensão do tex
to. As crianças ainda estão escrevendo e a professora já
vai dizendo as respostas em voz alta. E adverte: - "Quem
não terminar, eu vou recolher o trabalho assim mesmo por-
que vocês já sabem tudo" (2ª série)

- Quanto ao respeito e solidariedade com que são trata-
das as diferenças individuais.

Nas duas turmas observadas é exigido que todos tenham
atitudes e desempenho uniformes de acordo com o desejado. As
diferenças individuais percebidas são sempre tratadas no sen-
tido de valorizar aqueles que atendem ao padrão e de desvalo-
rizar os que dele se afastam.

Exemplos:

1 - Em um exercício de cópia, a professora olha o trabalho de um aluno, levanta-se e diz à turma: - "Gente, olha só, a cópia do Mauro ficou muito bonita, boa letra e certinha. Isso é porque ele lê certo e escreve o que lê".

Depois de algum tempo, dirigindo-se a um aluno em voz alta: - "Eu avisei: cada palavra separada no livro. Vai fazer separado no caderno. Está tudo errado. Vai fazer novamente. Ca dê o Mauro? Mauro, mostra seu caderno para Carlos Henrique ver como é que faz". (1ª série)

2 - A professora diz aos alunos, durante uma atividade com que eles estão ocupados: - "Quando um colega termina, o outro pode terminar também. Todos têm a mesma agilidade, a mesma saúde, por isso todos devem terminar juntos." (2ª série)

C) O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DE RECURSOS DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO:

- Quanto à clareza com que o professor expressa seus sentimentos. (item 1)

Nas duas turmas observadas, o professor expressa clara e consistentemente seus sentimentos. As crianças sabem precisamente o que lhe agrada e o que lhe desagrada.

Exemplos:

- 1 - Durante um exercício, as constantes perguntas das crianças irritam a professora e ela verbaliza: - "Olha, vocês estão parecendo que não sabem fazer nada; vocês ficam perguntando, perguntando. Isso irrita. Façam o favor de não ficarem assim. É só prestar atenção que vocês sabem". (1ª série)
- 2 - Durante um exercício, as crianças começam a falar alto. A professora lhes dirige um olhar de reprovação que é prontamente compreendido. As crianças param de falar. (2ª série)

Importante observar que a expressão da professora traz sempre implícito um julgamento do aluno sem abrir possibilidades de examinar seus próprios sentimentos e atitudes.

- Quanto à clareza e consistência com que são colocados os limites (itens 2 e 3)

Nas duas turmas observadas, os limites são rígidos e as crianças raramente tentam ultrapassá-los. Há uma certa arbitrariedade no uso dos limites estipulados que, quando ocorre, se acompanham de um não esclarecimento a respeito da regra em questão.

Exemplos:

- 1 - Durante a aula, uma criança pede:

- "Tia, posso ir ao banheiro?"

A professora diz que pode. Pouco depois, outra criança faz o mesmo pedido e a professora nega e acrescenta:

- "Basta um pedir para todos pedirem." (1ª série)

2 - Os alunos que acabam os exercícios conversam e a professora não os repreende. Passa os exercícios no quadro-negro devagar. Parece menos severa do que nas outras vezes. Diz à pesquisadora:

- "Preciso passar os exercícios devagar para que eles não se cansem." A aula transcorre calmamente sem que a professora repreenda os alunos pela conversa. No final, ela diz à turma:

- "Com essa indisciplina toda, eu já terei o que contar na reunião de hoje." (2ª série)

- Quanto à permissão e o incentivo aos alunos para que expressem claramente seus sentimentos. (ítems 4 e 5)

Nas duas turmas observadas, não ha oportunidade para que as crianças se expressem. E o que se manifesta, apesar disso, não é levado em conta ou é simplesmente repreendido.

Exemplos:

1 - Vai haver um passeio ao Clube Higino. Algumas crianças dizem que não querem ir. A professora diz apenas que todos irão porque é ordem da diretora (2ª série)

2 - Durante uma atividade, uma aluna está dispersa. Conversa ou olha para o teto, manifestando claramente a falta de vontade de realizar a tarefa. A professora repreende dizendo:

- "Ilma, faz! Você está atrasando todo mundo!" (1ª série)

- Quanto à atenção com que são tratadas as mudanças intra-individuais e as diferenças inter-individuais. (Ítems 6 3 7)

Nas duas turmas observadas, é exigido um comportamento padrão onde não há lugar para que uma mesma criança varie seu comportamento ou para que haja diferenças entre elas. Os alunos-padrão são supervalorizados e a competição é incentivada.

Exemplos:

1 - Em uma atividade de pintura, a professora diz à turma:

- "Quero ver quem faz o mais bonito".

Mais tarde, durante o ditado:

- "Quem acertar todas as palavras vai ganhar uma coisa".
(1ª série)

2 - Durante uma atividade, uma criança pinta um desenho de uvas com a cor azul. A professora diz em voz alta para a turma, com tom irônico: - "Uva azul? Quem já viu uva azul?" (2ª série)

- Quanto à permissão e ao incentivo à comunicação entre os alunos e o conhecimento mútuo. (Ítems 8, 9 e 10)

Nas duas turmas observadas não há nenhum incentivo à comunicação entre os alunos. Quando, apesar da professora, isso ocorre, a professora reprime imediatamente.

Exemplos:

1 - É dia de chuva e o recreio é dentro da sala. Alguns alunos se agrupam e a professora diz: - "Vamos desmanchar.

Cada um merendando na sua carteira." (1ª série)

- 2 - As crianças trabalham silenciosamente em seus exercícios. A professora passa e olha de carteira em carteira. Uma criança fala alguma coisa com o colega e a professora diz:
- "Não pode falar, nada de papo. A comunicação existe mas não é agora não." (2ª série)

- Quanto à permissão e ao incentivo para variação das modalidades de atuação (individual ou grupal) e as trocas de experiência entre alunos. (Ítems, 11, 12 e 13)

Nas duas turmas observadas, raramente as crianças são solicitadas a atuarem em grupo. Não há oportunidade de escolha porque sempre é a professora quem determina se eles deverão se agrupar ou não. A ajuda recíproca espontânea não é incentivada e chega a ser repreendida. Em uma das turmas, na 3ª semana de observação, a professora desfez a arrumação anterior das carteiras (em grupo de 4) e a partir desse dia, as carteiras ficaram isoladas e viradas para a frente.

Exemplos:

- 1 - Durante um exercício, a professora se dirige a um aluno:
- "Marcelo, o que é que você está fazendo assim de lado na mesa?"
 - "Estou explicando a ele".
 - "Marcelo, você quer dar aula no meu lugar? Eu sento aí e você vem aqui para a frente." (com olhar de reprovação) (1ª série)

2 - A professora trouxe um jogo de cartões em número insuficiente para todos. A professora determinou quem ia jogar e quem ia ficar escutando. O jogo foi distribuído a alguns grupos e antes que as crianças pudessem manipular o material e conversar sobre o jogo, a professora descreveu todos os passos que deveriam ser dados. (2ª série)

- Quanto à utilização de estórias e dramatizações como recursos de expressão e comunicação.

Nas duas turmas observadas, não há utilização sistemática de estórias ou dramatizações. Durante todas as semanas observadas apenas uma vez, em uma turma (2ª série) houve uma atividade de dramatização. A atividade foi bastante limitada para expressão da criança já que resumiu-se numa declamação de versos sobre as estações do ano que a professora ordenara que todos decorassem em casa.

- Quanto à utilização de festas como oportunidade para participação e expressão das crianças.

Durante todo o período observado houve apenas uma festa. Tratava-se do aniversário da cidade de Teresópolis. A participação das crianças resumiu-se a desfilar na cidade e para tanto, ensaiaram durante toda a semana. Nos ensaios, as crianças ficavam todas em fila e assim caminhavam de acordo com as ordens da professora. (1ª e 2ª séries)

- Quanto a utilização da música como recurso de expressão e diálogo entre as crianças.

Nas duas turmas observadas, não há utilização sistemática de recursos musicais. Apenas uma vez, em cada turma, obser

vou-se utilização de música, mas sem que houvesse recriação e diálogo através dela.

Exemplos:

- 1 - Durante os ensaios para o desfile, foi ensinada uma música que as crianças deveriam cantar enquanto desfilassem. (1ª série)
- 2 - O recreio foi dentro da sala e as crianças que acabaram de merendar estavam pintando. Enquanto pintavam, conversavam muito entre si. A professora então disse à turma que parasse de falar e que pintasse, cantando a música "O Brasil é feito por nós". (2ª série)

ESCOLA A - Rio de Janeiro

A) O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DE ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS

- Quanto às condições para que apareçam situações e atividades espontâneas. (item 1)

Nas duas turmas observadas, não há condições para atividades espontâneas. Há uma rotina de atividades pré-programadas que é seguida rigidamente. A única oportunidade de que os alunos se envolvam em atividades espontâneas é quando, por algum motivo extrínseco à turma e à professora, alguma das atividades programadas não pode ser cumprida.

Exemplo:

- 1 - Não houve aula de atletismo por causa do mau tempo e as crianças sugeriram que se fizesse um ditado para preen-

cher o horário. A sugestão foi aceita pela professora.
(1^a série)

Outra possibilidade de atividade espontânea é para aqueles que acabam os deveres mais rápido do que os outros. Entre uma atividade rotineira e outra, alguns alunos desenham ou jogam damas enquanto os outros não acabam. Ou seja, para os alunos mais lentos não há tempo para que se envolvam em atividades espontâneas.

- Quanto às condições para utilização do material e espaço disponíveis. (Ítems 2 e 3)

Para as duas turmas observadas, existe um horário semanal que determina as atividades, o local, o material e a duração a ser cumprida. Espaço e material são utilizados segundo a rotina ou ordens da professora. Na 2^a série, a rotina do dia é escrita no quadro-negro. As salas são ricas em material exposto e ao alcance das crianças. Há cantinhos de jogos, ciências, de matemática, de estórias e de bonecas. Tais cantinhos só são utilizados, no entanto, em ocasiões especiais. Para a 1^a série, existe a chamada "atividade livre" que é um tempo limitado em que as crianças podem utilizar o material e o espaço de acordo com seus interesses. Esse tempo é variável pois, na verdade, ocupa intervalos entre outras atividades. Há uma grande alternância de atividades, havendo para cada atividade um limite de tempo bastante rígido porque toda a programação do dia deve ser sempre cumprida integralmente.

Em ocasiões especiais, a rotina é quebrada. Exemplo:

1 - Vai haver uma festa junina na escola. As crianças participam ativamente na ornamentação da sala e do pátio. Todo o material e espaço disponíveis foram aproveitados. (1ª série)

Outra oportunidade para que as crianças aproveitem o espaço de modo mais livre é durante o recreio no pátio. Na 2ª semana de observação, o recreio foi suspenso por falta de segurança da escola. (A respeito da suspensão do recreio, serão fornecidos mais dados através do instrumento 2).

- Quanto às condições para que os alunos expressem seu interesse e tomem decisões nas atividades de rotina pré-programada. (ítems 4 a 9)

Nas duas turmas observadas, a rotina é seguida sem que haja alteração proposta pelos alunos. Há raras manifestações por parte dos alunos, e quando isso ocorre, não é levado em conta ou nem mesmo percebido pela professora.

Exemplo:

- 1 - A professora comentava um trabalho e uma aluna demonstrou desejo de comentar seu próprio trabalho. A professora não percebeu. (2ª série)
- 2 - A professora de educação física faltou e a professora de turma disse que os alunos teriam que ficar no refeitório até a hora da merenda. Os alunos não gostaram e pediram para ficar em sala brincando. A professora não aceitou. (2ª série)

Em geral, o incentivo da professora é no sentido de que todos cumpram as tarefas determinadas mesmo quando os alunos manifestam desinteresse. As vezes, no final da aula, a professora pergunta aos alunos se eles têm algum comentário a fazer. É a hora permitida para que eles se manifestem.

Exemplo:

1 - No final da aula, a professora pergunta aos alunos o que eles acharem das atividades do dia. Apenas alguns alunos se manifestam. Dizem que não gostaram de uma ou outra atividade porque alguns colegas faziam muita bagunça. A partir daí, iniciou-se uma série de acusações recíprocas (o que aliás é freqüente nas duas turmas). A professora aproveitou as acusações dos colegas para criticar os alunos que não haviam trabalhado direito durante a aula. (1ª série)

As atividades em geral são padronizadas. Quando há diversificação, a professora determina os grupos e as atividades respectivamente.

- Quanto às condições para que haja formação e desenvolvimento de grupos.

Nas duas turmas observadas, as carteiras são arrumadas em grupos de seis, mas as atividades são em geral individuais e a comunicação entre alunos não é permitida.

Quando há diversificação de atividades, é a professora quem determina quais os grupos que continuarão nas atividades de "escolaridade" (tarefas padronizadas e individuais) e

aqueles que irão para a "atividade livre". A comunicação entre os alunos só é permitida nos intervalos das atividades, que é a hora da "atividade livre," no refeitório e no recreio.

Quanto à composição dos grupos, a atração interpessoal dos alunos só é atendida na medida em que satisfaz aos interesses de "bom comportamento" e de "bom" rendimento.

Exemplo:

- 1 - As crianças não estão satisfeitas com seus colegas de grupo e explicitam o fato para a professora. Ela promete que os grupos serão refeitos. No dia seguinte, ela comunica a nova composição dos grupos sem perguntar a opinião das crianças. Os alunos se mostram ainda mais insatisfeitos mas a determinação da professora permanece a mesma.
(1ª série)

B) O DESENVOLVIMENTO ENQUANTO PROCESSO:

- Quanto à atenção que é dada aos interesses que a criança manifesta. (Ítems 1, 2, 3 e 4)

Nas duas turmas observadas, o interesse ou desinteresse manifesto só é levado em conta de modo punitivo ou repreensivo quando a manifestação sugere uma alteração da rotina. Alternar a rotina programada só é possível por fatores extrínsecos à sala de aula: determinações da direção, eventual falta de um professor, chuva, etc.

Exemplos:

- 1 - A tarefa era de recortar palavras com as sílabas CA e CE. As crianças não estavam interessadas e isso foi verbalizado através de um aluno: - "Tia eu não quero fazer isso". A professora nada respondeu e a atividade se manteve a despeito do não envolvimento dos alunos. (1^a série)
- 2 - As crianças manifestam interesse em brincar com massa de modelagem. A professora percebe, mas continua a seguir o programa. (2^a série)

- Quanto à natureza das atividades. (Ítem 5)

Nas duas turmas observadas, as atividades são propostas de modo a apresentar resultados corretos, independentemente da real compreensão do aluno. A professora não propicia descobertas já que ensina o como fazer e corrige dando a resposta certa.

Exemplos:

- 1 - Estão sendo dados exercícios do livro de matemática e toda a turma tem dificuldade de entender. A própria profes-sora sente dificuldade em explicá-los- A solução que ela encontra é dizer à criança tudo que ela deve fazer para chegar ao resultado correto. (1^a série)
- 2 - Ao final do ditado, a professora pergunta: - "Quem errou uma?", e depois: - "Quem errou duas?" e assim por dian-te. Em nenhum momento ela busca identificar com os alunos os diferentes processos cognitivos que estão subjacentes aos "erros". (2^a série)

- Quanto à imposição de respostas e prazos para as atividades. (itens 6 e 7)

Nas duas turmas observadas, as respostas corretas são exigidas e quando há erros, a correção é imediata. Não se propicia a descoberta pela criança. A rotina deve ser sempre seguida e para isso, o prazo dado para as atividades deve ser sempre cumprido. O prazo só se alonga se for para o aluno continuar trabalhando durante o recreio ou na hora da merenda.

Exemplos:

- 1 - Os alunos têm dificuldade em realizar os exercícios de matemática e por isso demoram. A professora exige que eles façam o exercício até mesmo durante o recreio e no refeitório. (1ª série)
- 2 - A professora corrige o dever de casa fazendo perguntas aos alunos. Quando ela percebe que há dificuldade em responder, responde por eles e depois tenta explicar a resposta. (2ª série)

- Quanto ao respeito e à solidariedade com que são tratadas as diferenças individuais.

Nas duas turmas observadas, é exigido que todos tenham desempenho e atitude semelhantes conforme o padrão desejado. As exigências são as mesmas e as diferenças só são acentuadas negativamente, isto é, os "bons" alunos e os mais bonitos são freqüentemente elogiados. Os que fogem ao padrão esperado são repreendidos ou negados, isto é, a professora finge não percebê-los. As próprias atividades propostas exigem um tratamento uniforme, não dando margem à individualização.

Exemplos:

- 1 - Uma menina, embora tenha sentado na rodinha com os outros, não participou em nenhuma ocasião apesar de os outros estarem participando. A professora não se dirigiu a ela em nenhum momento. (1ª série)
- 2 - A professora classifica explícita ou implicitamente os alunos: "o melhor aluno", "o mais bagunceiro", etc. Uma das alunas foi escolhida para ser sua secretária (é ela quem apaga o quadro, vai à Biblioteca a pedido da professora, etc.,) e as crianças manifestam seu descontentamento: "... sempre a Leila!" (2ª série)

C) O DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DOS RECURSOS DE COMUNICAÇÃO
E EXPRESSÃO

- Quanto à clareza com que o professor expressa seus sentimentos. (item 1)

Nas duas turmas observadas, em geral os sentimentos da professora são expressos com clareza e os alunos todos percebem. Seja verbalmente ou através do olhar, a professora se coloca perante a turma.

Exemplos:

- 1 - Durante um exercício, não havia silêncio e isso irritava a professora. Sua voz se alterava e as crianças, percebendo sua irritação, silenciavam. (2ª série)

2 - As estagiárias do curso Normal estavam realizando prática de ensino com a turma e as crianças conversavam muito. A professora disse aos alunos: - "Vocês, hoje, estão insuportáveis." (1ª série)

A expressão no entanto, traz sempre implícito um julgamento inquestionável sobre o aluno, sem abrir possibilidade para que seus próprios sentimentos e atitudes sejam examinados.

- Quanto à clareza e consistência com que são colocados os limites. (Ítem 2 e 3)

Nas duas turmas observadas, os limites são claros e rígidos. Não se observou situações em que houvesse arbitrariedade no uso dos limites.

Exemplos:

1 - Existe um quadro na sala que fica permanentemente exposto para lembrar às crianças as regras estabelecidas:

"Nós combinamos: a) cuidar de nosso material
b) esperar a vez de falar
c) fazer ponta de lápis no lixo
d) não jogar papel no chão
e) cooperar com os colegas"

Sempre que alguma criança não atende às regras, a professora aponta para o quadro. (2ª série)

2 - Com a suspensão do recreio, alguns alunos resolveram jogar bola no banheiro. A professora achou engraçado mas disse aos alunos que não deveriam voltar a fazer isso por

que "o banheiro é lugar para fazer pipi ou popo e não de jogar bola." (1ª série)

- Quanto à permissão e ao incentivo aos alunos para que expressem claramente seus sentimentos. (Ítems 4 e 5)

Nas duas turmas observadas, não há nenhum incentivo à expressão clara dos sentimentos dos alunos. Em alguns momentos, quando a manifestação altera a rotina ou o padrão esperado, a professora repreende os alunos.

Exemplos:

1 - A professora exibiu para a turma os trabalhos modelados com massa. A maioria dos alunos riu, achando graça dos trabalhos, ao que a professora respondeu - "Isso não é direito. A tia não gosta disso." (1ª série)

2 - Dois alunos manifestavam raiva um do outro e começaram a brigar. A professora interrompeu a briga, dizendo apenas: - "Vocês haviam prometido que seriam bons amigos." (2ª série)

- Quanto à atenção com que são tratadas as mudanças intra-individuais e as diferenças inter-individuais. (Ítems 6 e 7)

Nas duas turmas observadas, não há oportunidade para variações ou diferenças. A rotina deve ser sempre cumprida e a todos é exigido um comportamento padrão. As diferenças inter-individuais são acentuadas de um modo valorativo que exclui aqueles que se afastam do padrão.

Exemplos:

1 - A professora costuma fazer comentários com a pesquisadora na presença dos alunos. Hoje, elogiou a beleza de alguns em voz alta de tal modo que muitos ouviram. (1ª série)

2 - A professora elegeu uma aluna para ser sua secretária. Todas as solicitações são feitas a ela e a turma se ressentiu dessa discriminação. (2ª série)

- Quanto à permissão e ao incentivo à comunicação entre os alunos e o conhecimento mútuo. (item 8, 9 e 10)

Nas duas turmas observadas, não há incentivo para a comunicação direta e espontânea entre os alunos. Quando isso ocorre, a professora repreende. A comunicação entre os alunos fica restrita a momentos pré-estabelecidos e de modo a que haja sempre mediação da professora.

Exemplos:

1 - No início da aula, quase todos os dias, há uma rodinha que é a "hora das novidades". Cada um deve relatar o que fez no dia anterior ou no fim-de-semana. A solicitação é de que fale um aluno de cada vez, quando chamado pela professora e dirija-se à professora. Enquanto um aluno fala, a professora solicita que os outros permaneçam em silêncio. (2ª série)

2 - Durante a aula de multi-meios, a professora solicita a cada aluno que conte sua experiência. Deve falar um de cada vez, dirigido à professora. (1ª série)

- Quanto a permissão e ao incentivo para variação das modalidades de atuação (individual ou grupal) e a troca de experiência entre os alunos. (Ítems 11, 12 e 13)

Nas duas turmas observadas, não há incentivo nem permissão para que os alunos se ajudem reciprocamente. As atividades são, em geral, individuais e exigem respostas uniformes.

Exemplos:

- 1 - Uma criança terminara sua tarefa antes das outras e começou a se dirigir para uma colega. A professora mandou que ela se sentasse e que realizasse alguma "atividade livre" (pintura, desenho, etc.). (1.^a série)
- 2 - Durante uma atividade, um aluno não estava entendendo e dirigiu sua pergunta ao colega do lado. A professora antecipou-se e respondeu antes que qualquer diálogo se iniciasse entre eles. (2.^a série)

- Quanto à utilização de histórias e dramatizações como recursos de expressão e comunicação. (Ítem 4)

Nas duas turmas observadas, utiliza-se histórias, porém de modo bastante limitado à participação das crianças.

Exemplos:

- 1 - As normalistas quando dão aula, contam histórias e trazem ilustrações vivas para mostrar às crianças (gato, ratinho, planta, etc.). As crianças ficam assistindo e no final brincam com o material trazido.

A estória é narrada por uma normalista e as outras se distribuem pelos grupos de alunos para controlar os conversas. A professora permanece na cátedra, observando a turma. (2^a série)

2 - A rodinha é utilizada para que a professora conte estôrias. Não é permitida nenhuma interrupção ou contribuição da criança. Apenas no final, é solicitado à criança que desenhe alguma coisa da estória e os melhores desenhos(segundo o julgamento da professora) são exibidos. (1^a sé-rie)

- Quanto à utilização de festas como oportunidade de expressão e participação das crianças. (Ítem 15)

Nas duas turmas observadas, a festa junina foi criada pela escola e a participação das crianças resumiu-se a detalhes. Na 2^a série, não houve nenhuma participação; na 1^a as crianças deram algumas sugestões e ajudaram a ornamentar a sala e o pátio com bandeirinhas.

- Quanto à utilização da música como recurso de expressão e diálogo. (Ítem 16)-

Nas duas turmas observadas, não houve nenhuma utilização de recursos musicais.

DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INSTRUMENTO 2

ESCOLA B - Teresópolis

Das 8 entrevistas realizadas, obteve-se que:

A) Quanto à participação do professor no planejamento escolar e na determinação das normas para o trabalho com os alunos.

A escola recebe diretrizes gerais das autoridades educa-cionais, tanto por escrito quanto oralmente, mas só quem tem acesso a elas é a diretora da escola. Posteriormente, esta transmite a seus subordinados aquilo que considera conveniente e necessário. Não há discussões internas a respeito das diretrizes e sua adequação à realidade escolar.

Houve apenas uma reunião no início do ano com a Inspetoria, a qual compareceram a diretora, algumas auxiliares e al-gumas professoras. Quanto ao conteúdo, segundo a direção, não ficaram claras as diretrizes e orientações colocadas pela Inspetoria. As professoras de turma reclamaram que o conteúdo restringiu-se a questões administrativas.

Ocasionalmente, a Inspe^toria vai à escola e, dentro do Gabinete, conversa com a diretora. Os outros elementos desco-nhecem aquilo que exatamente é tratado. Atribuem um caráter fiscalizador, conforme se depreende de uma resposta das entre-vistadas: "A Inspe^toria às vezes dá umas "incertas". Eu não sei direito o que conversam no gabinete. Só sei que é fiscali-zação porque a Inspe^toria quer que as professoras controlem os alunos..."

Há uma certa descrença em relação ao trabalho da Inspetoria. O planejamento que foi enviado não foi avaliado porque há falta de pessoal na Inspetoria. A percepção geral é de que a Inspetoria apenas controla mas não contribui para a solução dos principais problemas da escola. Duas afirmações da direção parecem confirmar essa percepção. Segundo ela, suas decisões são norteadas pela Inspetoria. Num outro momento, afirmou: "Antes, a escola era mais autônoma. Agora com a Inspetoria, há uma maior burocratização."

O contato com a comunidade se restringe à solicitações da escola de caráter material. Por exemplo, quando a escola estava em obras, algumas instituições cederam salas para aula.

A escola considera que a comunidade é muito sacrificada e que isso justifica a dificuldade de contato.

- "Os pais, por exemplo, trabalham muito e não têm tempo para atender à escola." O contato das professoras de turma com os pais se dá nas reuniões em que é feita a entrega dos boletins.

A escola possui um planejamento do que e como deve ser oferecido aos alunos. Tal planejamento é desconhecido por alguns professores de turma e por alguns professores que ocupam funções importantes como uma auxiliar de direção e uma orientadora educacional. Todos têm funções específicas e recebem instruções restritas a sua especificidade. Observou-se, pelo desconhecimento recíproco de um trabalho em relação a outro, uma ausência de integração e conscientização no trabalho da escola. A única entrevistada que demonstrou conhecer bem os

diferentes órgãos e níveis do trabalho foi a diretora. Esta de monstrou um certo descrédito no contato com outras escolas pa ra elaboração do planejamento: "Não se chegou a nenhuma con clusão e cada escola resolveu fazer seu próprio planejamen to."

As informações e decisões estão centralizadas na função da diretora, conforme unanimidade dos depoimentos. A própria diretora falou do medo que as professoras sentem dela. Segundo ela, resolveu não comparecer ao último conselho de classe para não inibir as professoras. As informações que lhe chegaram foram de "reinvindicações ridículas": - "As professoras reclamam que não participam da vida escolar. No entanto, quando solicito participação, nenhuma tem disponibilidade de horári o. Depois dessa reunião, resolvi deixar que realizassem a Festa do Folclore sem minha interferência. Fizeram tudo segundo a vontade delas e o resultado foi um desastre. Ninguém assumiu responsabilidade de nada e não houve nenhuma aprendizagem das crianças."

Segundo depoimento unânime, a avaliação da escola incide apenas sobre o rendimento dos alunos. Para tal avaliação, são realizados conselhos de classe e os professores preenchem fichas sobre os alunos. Tal avaliação não implica em questionamen to do currículo. Uma das entrevistadas afirmou que as causas do baixo rendimento dos alunos e da evasão crescente são: indisciplina, tumulto na escola, presença de alunos de outras turmas e má divisão de turmas por falta de professores.

B) Quanto à autonomia do professor para seu trabalho em sala de aula.

Os professores realizam apenas seu plano de curso que é corrigido pela Orientadora Pedagógica. Quando a professora não atende às correções da Orientadora, esta comunica à Direção. Donde se depreende que não há discussões sobre os planos e as ditas correções e que o poder decisório sobre o curso escapa ao professor.

Quanto à parte administrativa, horários, disciplina, etc, o controle é feito pelas auxiliares de direção que mantêm contato freqüente com o professor em sala de aula e realizam aquilo que chamam de "observação indireta". Esclarecem dúvidas, controlam e decidem sobre os problemas surgidos. Uma delas é a mais procurada pelas professoras que parecem percebê-la como alguém que colabora e não fiscaliza.

O melhor rendimento possível dos alunos e o controle disciplinar é o que se exige do professor. Segundo uma auxiliar de direção: - "Além de ensinar o programa, formar hábitos como ordem, limpeza e capricho." Segundo uma professora, exige-se que elas sejam "babás, zeladoras, inspetoras, tudo!"

O rendimento dos alunos desejado já chega à professora inteiramente operacionalizado pelo programa de informações que as crianças devem adquirir. A medida de avaliação também já é dada ao professor através das fichas e das notas de 1 a 10.

C) Quanto aos subsídios oferecidos pela escola ao professor para o desenvolvimento de uma atuação crítica e criadora.

A escola não oferece nenhum curso ou oportunidade de atualização e reciclagem. Eventualmente, há cursos externos à escola aos quais as professoras, em geral, não comparecem por falta de tempo.

Não há participação em discussões sobre os problemas da escola e questões relativas ao processo ensino-aprendizagem.

O encontro sistemático entre dirigentes e professores só se dá nos conselhos de classe finais ou nas reuniões técnico-pedagógicas bimestrais. Nesses encontros, há comunicação de normas a serem seguidas, decisões tomadas pelas autoridades ou avaliação do rendimento das turmas. Além desses, há o encontro informal e individual do professor com o auxiliar de direção ou com o orientador pedagógico.

O encontro dos professores se dá apenas no recreio. Segundo as próprias professoras, não há tempo para discussão e troca de experiências. E de acordo com o depoimento da diretora, as professoras não dialogam, não participam: - "... Chegam, assinam o ponto, dão aula e vão embora. Também, todos têm mil e um empregos. A gente entende o problema".

Há uma tentativa iniciada de promover "encontros de lazer" (algumas tocam violão) nos sábados à tarde.

ESCOLA A - Rio de Janeiro

Das 8 entrevistas realizadas obteve-se que:

A) Quanto à participação do professor no planejamento escolar e na determinação das normas para o trabalho com os

alunos.

A escola recebe diretrizes gerais das autoridades educacionais por escrito e quem tem acesso a elas é a direção geral da escola e as acessoras técnicas dos segmentos de 1º grau. Esses três elementos realizam a adequação das diretrizes à realidade escolar. Não há discussão dessas diretrizes nos outros níveis do 1º segmento.

O contato com elementos externos é ocasional, a título de visita à escola. Segundo uma das entrevistadas, - "Para as pessoas de fora, só deixamos aparecer o que é bom. O que é ruim não sai daqui de dentro."

A interação com a comunidade consiste em doações dos pais e do comércio para festas da escola. Além disso, a direção geral da escola promove cursos diversos para a comunidade. Os professores de turma têm contato com os pais para entrega dos boletins.

Há um planejamento geral da escola a que professoras de turma e orientadoras não têm acesso. O planejamento específico para as 1^{as} séries de 1º grau determina objetivos, conteúdo programático e carga horária das atividades. Tal planejamento específico é elaborado por especialistas de área e Orientação Pedagógica. A professora já recebe o planejamento pronto, cabendo-lhe apenas o planejamento semanal. Ao planejar a semana, a professora leva à Orientadora Pedagógica para que ela corrija. Outras correções são feitas no decorrer da semana de acordo com as observações de aula que a orientadora faz em sala.

As turmas são atendidas por outros professores além da professora de turma: Educação Física, Artes, Música e Multi-meios. Essas outras atividades são planejadas por especialistas, sem a participação das professoras de turma. A integração entre essas atividades e as de sala de aula e entre as professoras que atendem uma mesma turma é apenas formal. Há uma desinformação recíproca de um trabalho em relação a outro, embora os alunos sejam os mesmos. A participação da professora nessas atividades limita-se a entregar a turma a outra professora na hora pré-determinada. Embora haja, muitas vezes, a comunicação formal às professoras, de acordo com as próprias especialistas e autoridades, as professoras efetivamente desconhecem o que é oferecido aos seus alunos por outros professores.

Há várias instâncias de poder que centralizam informações e decisões sem abrir participação ao professor de turma. As informações e decisões são apenas comunicadas às professoras que eventualmente opinam a posteriori. A divulgação das decisões e normas é feita por escrito ou em reuniões.

A avaliação da escola incide sobre o rendimento dos alunos através dos conselhos de classe e do preenchimento de fichas pelos professores. Tal avaliação não aponta para reformulações metodológicas e sim disciplinares, isto é, tentativas ou táticas para que professores e alunos atendam com mais eficácia às normas da escola.

B) Quanto à autonomia do professor para seu trabalho em sala de aula.

Os professores realizam seu plano de curso semanal que é corrigido pela Orientadora Pedagógica. Além disso, como a turma é atendida por vários professores, há uma rotina de horário, bastante compartimentado, que limita o trabalho da professora com os alunos. As solicitações do curso de formação de professores e a presença das professorandas, fatos constantes, parece também contribuir para uma sobrecarga de exigências e expectativas em relação ao professor. Frequentemente, a Orientadora Pedagógica observa o seu trabalho em sala para controlar o atendimento aos objetivos determinados.

Quanto ao aspecto administrativo (horários, disciplina, utilização do espaço, etc.), o controle é realizado pelas coordenadoras de turno. São elas que mantêm contato direto e frequente com as professoras, controlando e decidindo sobre os eventuais problemas surgidos.

Segundo as entrevistadas, há ainda a autoridade e o controle da Orientação. A Orientadora Educacional atua com problemas dos alunos, o que segundo especificação de uma das entrevistadas, refere-se a problemas de indisciplina.

O que se exige dos professores é que ele obtenha dos alunos o melhor rendimento possível e um controle disciplinar. O rendimento dos alunos já chega ao professor operacionalizado pelo conteúdo de informações e pelas habilidades que a escola determina que o aluno adquira.

A seguir, relataremos uma reunião de "conselho de classe" (observada pelas pesquisadoras) que pretendemos seja ilustrativa das afirmações que fizemos acima:

"Para iniciar o conselho de classe, a orientadora pedagógica de 1ª série perguntou se havia alguma dúvida sobre os objetivos do conselho.

A seguir, começou a fazer perguntas sobre o rendimento de cada turma. Exemplos de diálogos observados:

Orientadora: - "Como é a turma no artesanato?"

Prof. responsável por Artesanato: - "É a mais difícil, por ser de repetentes e adultos."

Orientadora: - "Como é em termos de turma?"

Prof. de turma: - "Agitada."

Orientadora: - "Em Música?"

Prof. de música: - "Não tem problema. Se soltam, se sa_ucodem, tudo bem."

Orientadora: - "E Multimeios?"

Prof. de Multimeios: - "Participam das atividades. A gente tem sempre que lembrar para eles os objetivos do multimeios. Sempre. Mas estão melhor."

O diálogo se repetiu, da mesma maneira, com as outras turmas até que surgiu o problema de alunos que fogem da escola e de outros que não vão para as outras atividades (Artes, Multimeios, etc) quando saem da sala. Todos, então, reclamaram da disciplina da criança e propunham como solução, a auto-disciplina.

Uma professora: - "Outro dia, eu vi uma turma descer a escada tão enfileirada, tão quieta, indo para onde deveria ir. E não havia ninguém com eles. O ideal é a auto-disciplina".

Diálogo sobre uma outra turma:

Orientadora: - "Como está esta turma?"

Prof. de turma: - "Vieram crús, em termos de aprendizagem. Não liam. Fiz estudo intenso de disciplina, mostrando-lhe que não havia necessidade de que a professora ficasse o tempo todo junto a eles. Atualmente, não têm auto-disciplina mas melhoraram."

Orientadora: - "Em Artesanato, como estão?"

Prof. de Artesanato: - "Pingam alguns alunos e outros nem chegam ou quando chegam é no final."

Orientadora: - "Você já ouviu as crianças? Já falou com os pais?"

Outras professoras: - "Já falei com a Secretaria. As crianças pulam o muro e fogem ou chegam atrasadas."

Orientadora: - "Hã casos desses em outras turmas?"

Professora: - "Sim e já apelamos para a Secretaria."

Uma professora: - "Jã falei com uma das mães e melhorou!"

Outra prof.: - "Acontece que há crianças que acordam os pais, como muitas já disseram."

Orientadora Educacional: - "Deve-se levar ao conhecimento da Coordenação e esta deve enviar telegrama oficial para a

casa da criança. Ou então, impor: ou chegam na hora ou serão transferidos para a tarde - o que a maioria detesta."

Uma professora: - "Acho que a coordenação deveria se encarregar dessa parte e não as professoras."

A partir daí, um outro problema apareceu. Uma das professora se queixou de ter sido chamada a atenção por outra professora na frente dos alunos e das professorandas. A outra (de Educação Física) retrucou que estava apenas cumprindo ordens, pois não haveria tempo para aula de natação. Acrescentou:

- "Ela me entendeu mal e tumultuou tudo."

A outra professora chorava e se queixava da situação. Uma terceira professora sugeriu que se consultasse a Coordenação de Educação Física. A atmosfera era tensa e as outras professoras mantinham-se em silêncio, constrangidas. A orientadora propôs, então, que se colocasse o assunto em uma outra ocasião, "pois é uma questão entre as duas e o conselho de classe não é pra resolver tais detalhes."

Interessante registrar, portanto que:

- O fato de a orientadora pedagógica iniciar a reunião perguntandando se há dúvidas sobre os objetivos do conselho de classe parece indicar que a participação das professoras se reveste sobretudo de um caráter obrigatório e distinto do das demais autoridades presentes (orientadora pedagógica e orientadora educacional). Conforme se verifica no relato apresentado, o conselho não é uma ocasião onde todos discutem e trocam idéias em igualdade de condições para que se chegue ã alternativas de soluções. Parece tratar-se antes de uma

ocasião onde as professoras são convocadas a dar satisfações de seu trabalho.

- Conforme se observa do tipo de diálogo desenvolvido a respeito de cada turma, a avaliação é mais formal do que efetiva. As perguntas e respostas não abrem margem a discussão e questionamento e não solicitam participação dos outros professores presentes. Mais do que um diálogo ou uma troca de idéias e experiências, trata-se de interrogatório formal.
- Observa-se também a compartimentação dos trabalhos quando, tentando avaliar uma mesma turma, as diferentes professoras (de turma, de Artes, etc.) falam separadamente e em nenhum momento se tenta relacionar os diferentes depoimentos.
- As dificuldades, quando levantadas, apontam sempre e somente para os alunos de modo a impedir qualquer questionamento sobre a metodologia empregada pela escola ou pela atuação dos que lidam com os alunos. Se a turma não está bem é "porque são repetentes e adultos; ou porque os alunos não compreendem os objetivos das atividades, pois mais que se repita; ou porque (opinião unânime) não têm auto-disciplina."
- O problema levantado sobre a fuga dos alunos da escola ou de determinadas atividades nos parece bastante sério. Parece apontar uma insatisfação profunda das crianças com a escola. Tal insatisfação parece envolver não só as atividades propostas, como o próprio espaço psicossocial (relação com professores e autoridades, normas disciplinares, etc.) que a criança encontra na escola.

No entanto, o tratamento dado é bastante significativo do modelo de organização escolar:

Em primeiro lugar, não houve nenhum questionamento sobre o significado de tal comportamento por parte das crianças. Em nenhum momento, se perguntaram: "Por que será que as crianças fogem de determinadas atividades e até mesmo pulam o muro da escola para irem embora?" Na verdade, nenhuma pergunta foi feita o que impediu que em algum momento a escola fosse questionada.

Em segundo lugar, todas as soluções e medidas propostas foram de natureza repressiva disciplinar. Soubemos depois (ver adiante relato de outra reunião observada) que a solução principal adotada pela escola foi a de suspender o recreio, por ser nesta hora que havia maior incidência de fugas.

Finalmente, outro aspecto que se evidenciou foi a tentativa sistemática de passar o problema para o nível hierárquico superior. A burocracia da escola ao mesmo tempo promove e protege o medo de enfrentar e questionar os problemas, impedindo a busca de soluções e propiciando que cada um se livre do problema passando sua solução adiante.

Esse modo burocrático de lidar com os problemas mais perturbadores aparece também de maneira clara no segundo problema ocorrido na reunião. Um conflito entre professoras no cumprimento de ordens é encarado como um "detalhe" a ser tratado em outra ocasião ou a ser encaminhado à Coordenação de Educação Física.

C) Quanto aos subsídios oferecidos pela escola ao professor para o desenvolvimento de uma atuação crítica e criadora.

A escola oferece cursos eventuais quando a direção considera que há necessidade e nunca por solicitação das professoras. Os cursos são sempre teóricos e para grandes turmas sem que haja condições para que se fundamente ou discuta problemas concretos com que as professoras se defrontam em seu trabalho cotidiano.

As reuniões, também nunca solicitadas pelas professoras, restringem-se a acertos de contas ou comunicação de decisões já tomadas. De sistemático, há os conselhos de classe e as reuniões pedagógicas nas sextas-feiras. As reuniões pedagógicas se prestam à comunicação de normas pedagógicas, correções e advertências não tendo caráter propriamente de diálogo e troca de experiências, segundo os depoimentos colhidos. Para qualquer problema surgido, a decisão não cabe nunca ao professor e também não é fruto de discussões.

As professoras de turma comparecem às reuniões porque são obrigadas e nelas se comportam com constrangimento. Isso indica o quanto tais reuniões se revestem de um caráter de controle e julgamento pelas autoridades da escola.

O encontro entre professoras é assistemático, ocorrendo com maior frequência no recreio ou na sala de professores. Observou-se que, nesse encontro na sala de professores, o que predomina é a tensão e reclamação em relação aquilo que a escola exige que elas cumpram. Há uma tensão especial em relação ao que é encomendado do curso de formação de professoras

para que as aulas se prestem como estágio para as professorandas. Quando as professoras se encontram, parece ser um momento de desabafo ou descarga de tensão através de reclamações, acusações recíprocas, demonstrações de solidariedade, etc.

II) AS DIFERENÇAS SIGNIFICATIVAS

- OBJETIVO 3 -

Pretendemos inferir, a partir de recursos oferecidos pelos instrumentos 1 e 2, em que medida a escola vivencia a de limitação do espaço psicossocial de modo mais ou menos coerente e assumido perante observadores externos da SEEC. Tal informação se apóia nos indicadores seguintes:

- 1 - Grau de ameaça manifesto perante a presença e o trabalho dos pesquisadores da SEEC.
 - 1-a) Receptividade para com os pesquisadores;
 - 1-b) Tentativas de manipulação das entrevistas;
 - 1-c) Fugas às entrevistas.

- 2 - Coerência entre o que é verbalizado nas respostas aos pesquisadores e outros dados fornecidos sobre o que é realizado.
 - 2-a) Coerência intra-individual;
 - 2-b) Coerência inter-individual.

Tomamos o que é verbalizado diretamente ao pesquisador como aquilo que os sujeitos acreditam que deve ser mostrado por ser considerado correto.

ESCOLA B - Teresópolis

- 1) Grau de ameaça perante a presença e o trabalho dos pesquisadores da SEEC.
 - 1-a) Receptividade para com os pesquisadores:

Nessa escola, observou-se boa receptividade por parte de todos os níveis hierárquicos. Apoiamos nossa afirmação nos seguintes dados:

- Não houve colocação de nenhum obstáculo para realização das entrevistas e observações. Para cada entrevista marcada, os pesquisadores encontraram sempre o entrevistando disponível no horário combinado.
- As entrevistas eram sempre realizadas num clima de abertura em que os entrevistados falavam sem constrangimento das dificuldades e falhas do trabalho realizado, chegando em algumas vezes a adquirir um caráter catártico. Interessante registrar que essa abertura foi verificada mesmo nos níveis mais altos. Foi exatamente com uma das Auxiliares de Direção que a entrevista mais se revestiu de caráter catártico. Em algumas entrevistas, foram emitidas, sem nenhum constrangimento, críticas à atuação da SEEC e de outros projetos do Laboratório de Currículos.
- Nos dados fornecidos, não foi percebido nenhum sinal de tensão ou conflito em relação ao que falavam. Só foi observado um certo constrangimento nas duas primeiras entrevistas que se referia à falta de informação em relação ao que se passava na escola. Tal constrangimento acompanhava a imprecisão com que certas respostas eram dadas e finalizava por uma explicitação do desconhecimento:
 - "Eu não sei informar direito, essa não é a minha parte do trabalho.", ou ainda: - "Estou há pouco tempo nessa função e não sei informar direito."

1-b) Tentativa de manipulação das entrevistas:

Não foi observada nenhuma tentativa de manipulação das entrevistas por parte dos elementos de nível hierárquico mais alto. Os pesquisadores tiveram acesso direto aos entrevistados sem nenhuma intervenção da diretora ou de suas auxiliares.

1-c) Fugas às entrevistas:

Não foi observada nenhuma tentativa de evitar as entrevistas. Conforme já dissemos, para cada entrevista marcada, os elementos se apresentavam disponíveis conforme o que fosse previamente combinado.

Em resumo, podemos dizer que, para a ESCOLA B, os pesquisadores da SEEC não foram percebidos como uma ameaça à imagem da escola perante a SEEC. Pareceu-nos antes que a escola tomou os pesquisadores como uma possibilidade de porta-vozes e conseqüente ajuda para suas dificuldades.

2) Coerência entre o que é verbalizado para os pesquisadores e o que é realizado.

2-a) Coerência intra-individual:

Não foi observado nenhum sinal de contradição intra-individual. Os entrevistados falavam claramente sobre seu trabalho sem se contradizer. Ou seja, parecem considerar que aquilo que fazem é aquilo que de melhor poderiam fazer; o que a escola realiza e o modo como realiza é aquilo que de melhor poderia realizar. Todas as falhas são claramente assumidas e atribuídas a fatores que independem da escola a precariedade de recursos humanos e materiais é a única responsável.

A própria diretora, por exemplo, fala de sua atuação centralizadora e autoritária sem manifestação de conflitos, quando diz do medo que as professoras têm dela.

Durante as observações de sala de aula, o que as professoras tentam mostrar aos pesquisadores é aquilo que realmente realizam com os alunos e que parecem acreditar ser o melhor. Uma vez, por exemplo, algumas crianças pediam insistentemente para ir ao banheiro e a professora não permitiu. Comentou entao com a pesquisadora que era natural, a uma certa altura do dia, as crianças sentirem necessidade de ir ao banheiro porque era muito demorado o tempo entre a entrada da escola e a hora do recreio. Ou seja, a professora compreendia perceitamente a necessidade das crianças mas não hesitava em dar prioridade ao aspecto disciplinar, que não permitia que os alunos interrompessem a aula. E estava plenamente satisfeita com seu modo de proceder, sem qualquer auto-crítica, pois do contrário não se dirigiria à pesquisadora para comentar o fato como o fêz.

Um outro exemplo, em sala de aula, é dado pela ocasião em que a professora desfêz a disposição das carteiras em grupo e colocou-as todas individuais e viradas para frente. Fêz isso sem o menor constrangimento e sem tentar nenhuma justificativa perante a pesquisadora.

Isso nos pareceu indicar que realmente ela acreditava que o importante era que a disposição facilitasse a disciplina sem nenhuma preocupação com o desenvolvimento das relações grupais.

2-b) Coerência inter-individual:

Não foi observada nenhuma incoerência entre os diferentes depoimentos colhidos. Sobre todos os aspectos pesquisados, a resposta era sempre unânime, através dos diferentes níveis hierárquicos, como por exemplo, quanto à atuação centralizada da direção.

Os únicos desacórdos encontrados se originaram da falta de informação de um ou outro elemento que desconhecia o trabalho realizado por outros.

Em resumo, podemos dizer que a vivência do grupo de educadores sobre a escola não se caracteriza por contradições manifestas. O dominante, no momento da pesquisa, é um sentimento de impotência diante da precariedade de recursos. Tal sentimento parece predominar sobre qualquer outro que pudesse se manifestar em relação à não participação, não-integração e centralização de informações e decisões. A escola não demonstra contar com apoio externo e manifesta certa acomodação que se exprime através da convicção de que, dentro das condições existentes, ela realiza o melhor possível. A própria diretora refere-se ao planejamento de um modo irônico, apontando a falta de condições para viabilização do que é planejado e pretendido. Reconhece que o nível de ensino está decaindo, que a evasão está aumentando e atribui esses fatos à carência de recursos da escola.

Segundo o que foi observado, o problema da restrição ao espaço psicossocial não é percebido, havendo sempre um deslocamento para o problema da carência de recursos, focado como o único gerador de deficiências.

ESCOLA A - Rio de Janeiro

1) Grau de ameaça manifesto perante os pesquisadores da SEEC.

1-a) Receptividade para com os pesquisadores

Na ESCOLA A, observou-se apesar das formalidades de recepção, pouca receptividade para o trabalho dos pesquisadores. Apoiamos nossa afirmação nos seguintes dados:

- Com bastante freqüência, as entrevistas eram adiadas e os pesquisadores não encontravam os entrevistados disponíveis no horário previamente combinado.
- O clima geral das entrevistas era formal e toda referência à SEEC ou ao Laboratório de Currículos era no sentido de demonstrar que a escola trabalhava de acordo com as orientações da SEEC e do Laboratório de Currículos.

1-b) Tentativas de manipulação das entrevistas:

Houve várias tentativas de manipulação, a começar pela primeira entrevista a ser realizada. A Assessora Técnica do 1º segmento de 1º Grau (principal autoridade desse segmento) quiz que fosse ela, e não os pesquisadores, quem conversaria primeiro com a entrevistanda para esclarecer sobre a pesquisa e marcar o horário da entrevista.

Em outra ocasião, houve uma tentativa de que a entrevista não se realizasse individualmente e que a entrevistada contasse com a presença dos outros elementos de sua equipe. No entanto, a tentativa de manipulação mais significativa foi a da Diretora Geral da escola que fia fase final da pesquisa, negou

autoridade à Assessora do 1º segmento para ter permitido a pesquisa e solicitou que o pedido fosse feito através de ofício da SEEC e dirigido a ela.

1-c) Fuga às entrevistas:

Várias entrevistas não foram realizadas. Numa delas, com uma Orientadora Pedagógica, não houve nenhuma justificativa para o não comparecimento embora, por 3 vezes, através de contato telefônico, a entrevistada combinasse o horário da entrevista.

As orientadoras educacionais se recusaram a fazer a entrevista alegando vários motivos. Inicialmente, alegaram que a entrevista individual quebraria a unidade da equipe. Depois, que não poderiam divulgar dados sobre o funcionamento da escola pois isso implicaria em quebra de ética profissional. Finalmente, argumentaram que era necessária uma autorização da Diretora Geral da escola porque a Assessora de 1º segmento não possuía autonomia para tanto. Tal incidente ocorreu no dia da entrevista com uma das orientadoras educacionais que disse achar mais conveniente que a entrevista fosse realizada na sala do SOE (no prédio central da escola, isolado do prédio de 1º segmento). Ao chegarem na sala, as pesquisadoras foram apresentadas à Coordenadora Geral do SOE e à Coordenadora do SOE de 1º segmento. A discussão se deu num clima de alta tensão e agressividade e terminou com a ida das duas Coordenadoras ao Gabinete da Direção Geral. Foi a partir daí que a Diretora Geral determinou que o pedido de autorização para pesquisa fosse feito.

2) Coerência entre o que é verbalizado para os pesquisadores e o que é realizado.

2-a) Coerência intra-individual:

Durante todas as entrevistas, os sujeitos demonstraram perceber que o que está em discussão é o espaço de autonomia e participação do professor, e nas perguntas mais explícitas (por ex: nº 3, 6, 9, 16, 24 e 30 do instrumento 2) as respostas são sempre no sentido de mostrar que se trata de uma escola democrática, em que há participação consciente e crítica de todos. No entanto, em perguntas menos implícitas, fornecem dados indicadores de que o professor apenas executa o que lhe chega planejado e que as decisões estão burocraticamente centralizadas em várias instâncias de poder.

Quando fornecem dados sobre a avaliação da escola fica claro que não há questionamento da organização e dos métodos da escola, incidindo toda a avaliação sobre o professor e o aluno.

Quando falam sobre a organização da escola, falam em integração sistêmica e no entanto, há uma compartimentação estanque entre os diversos setores que trabalham com uma mesma turma.

Sobre o planejamento e a rotina falam em flexibilidade e no entanto, a rotina é uma das normas mais rigidamente atendidas.

Sobre as reuniões, falam em troca de idéias e discussão e no entanto, as reuniões, na verdade, são utilizadas para consolidação das normas e das autoridades.

E finalmente, referem-se aos métodos curriculares empregados pela escola sempre em tom valorativo como sendo altamente atualizados e fundamentados (inclusive citam Piaget verbalmente ou por escrito com bastante freqüência, havendo mesmo um curso sobre Piaget que foi oferecido por determinação da direção geral). Através de seus métodos inquestionáveis, "a escola propicia o desenvolvimento do pensamento autônomo e da criatividade". No entanto, em todas as reuniões observadas, a preocupação freqüente e unânime é a disciplina dos alunos. Não há nenhuma preocupação em discutir a adequação das atividades à disponibilidade cognitiva e afetiva dos alunos. Se os alunos fogem ou faltam a certas aulas, todos concordam que está havendo um problema de disciplina e a discussão e as soluções se restringem a esse aspecto. Para toda uma verbalização ou documentação que se refere às modernas teorias psicológicas da criança, há uma prática disciplinar severa e muitas vezes, drástica.

Pretendemos que nossas afirmações estejam claramente apoiadas no relato a seguir.

Reunião entre Assessoria Técnica, Coordenações e Professoras. (1º Segmento, isto é, 1ª a 4ª séries do 1º Grau)

Antes de começar a reunião, as pesquisadoras disseram à coordenadora geral (substituta eventual da Assessora Técnica) que gostariam de assistir à reunião ao que foi respondido que "não seria conveniente porque a reunião seria um acerto de contas com as professoras e a presença das pesquisadoras poderia inibi-las". Pouco depois, a Coordenadora voltou dizendo que a Assessora havia permitido que as pesquisadoras assistissem.

A reunião teve início com a presença de todas as professoras, coordenadoras e a Assessora. A Assessora começou dizendo os objetivos da reunião:

"1) Discutir o problema do recreio. Quero comunicar a vocês que o recreio foi suspenso tendo em vista a necessidade de maior segurança e disciplina. Os alunos estão fugindo da escola, se machucando, enfim, fazendo muito tumulto.

2) Discutir eventuais problemas com a Coordenação.

3) Definir os papéis de cada elemento da Coordenação.

4) Trocar idéias."

Abordou então o problema da Coordenação:

- "A Coordenadora Geral é como a sub-diretora de antigamente e juntamente com a Coordenação de Turno funciona como um prolongamento da direção. Portanto, quando elas pedirem alguma coisa é como se eu estivesse pedindo."

Sobre o recreio, uma professora perguntou da possibilidade de que retornasse futuramente. A Assessora respondeu que poderia pensar no assunto, mas que o importante era discutir a disciplina consciente.

Seguiram-se várias reclamações das professoras em relação à disciplina. Segundo elas, as crianças são muito mal-educadas pelos pais e vêm para a escola pensando que a "Tia" é uma segunda mãe e que podem fazer o que querem. Algumas afirmaram que estavam tentando fazer com que as crianças não mais as chamassem de "Tias" para que acabasse aquele clima de brincadeira e intimidade.

A professora de Multimeios reclamou que as crianças iam para o centro de Multimeios para brincar e que até agora não haviam entendido a finalidade dos multi-meios. Pediu que as professoras de turma explicassem às crianças o objetivo do centro para que houvesse maior integração entre as atividades.

A seguir, as professoras de turma reclamaram que era difícil conduzir metade da turma para a aula de artesanato e metade para o centro de multimeios porque, no meio do caminho, os alunos fugiam. Novamente, a causa apontada foi a disciplina dos alunos.

Levantou-se então o problema das professorandas do Curso de Formação de Professores. As professoras reclamaram que as moças nem sempre se comportavam como deviam, ou seja, falavam e cochichavam com as crianças, davam mau exemplo e nem sempre obedeciam às professoras. Uma delas então disse: - "A autoridade precisa ser mantida. Nós temos que mandar nas professorandas para que as crianças saibam que todos devem obedecer."

Houve uma acalorada discussão sobre o tema e uma delas sugeriu muito enérgicamente que se fizesse uma "reunião geral, no início do ano, com todos os elementos da Direção e os alunos. Assim, saberiam quem eram e como eram as autoridades e saberiam se comportar."

A Assessora fechou a questão dizendo: - "Apesar da escola existir para o Curso Normal, nós precisamos manter nossa autonomia. Em sala, vocês são as responsáveis."

2-b) Coerência inter-individual:

Observou-se constante contradição entre os diferentes depoimentos. Tal contradição referia-se sempre à questão da participação do professor e de sua integração com os demais elementos e atividades.

Por exemplo, o centro de Multimeios que a princípio pretende servir de instrumental tecnológico para as demais atividades, afirma que por isso o professor está inteiramente informado do que é oferecido aos alunos e de seus objetivos. No entanto, outros entrevistados afirmam que as professoras desconhecem o trabalho de multimeios e nele não têm nenhuma participação.

Nas entrevistas dos níveis hierárquicos mais altos, afirma-se que o planejamento é distribuído aos professores. Os professores, quando entrevistados, dizem desconhecer a existência de tal planejamento.

Em algumas entrevistas o SOE é apontado como responsável para lidar com os problemas psicológicos dos alunos e em outras, atribui-se a responsabilidade em lidar com problemas de disciplina.

Nas entrevistas de nível hierárquico mais alto pretende-se demonstrar que não há centralização de informações e decisões e que os diferentes órgãos tem autonomia dentro de sua especialização. Nas entrevistas com as professoras, obtêm-se que todos os órgãos são intensamente controlados pela Assessora do 1º segmento. Segundo as professoras, a Assessora está presente em quase todas as reuniões que se realizam.

Em resumo, podemos afirmar que a ESCOLA A caracteriza-se pela contradição com que são vivenciadas as questões relativas ao espaço psicossocial do professor e do aluno. Tal contradição aparece em outros pontos visíveis além daqueles que se observou no comportamento dos sujeitos envolvidos durante a pesquisa.

Na própria programação das atividades observa-se uma contradição significativa. Além e independentemente de todas as atividades programadas há uma que se chama "Atividade livre". Trata-se de um curto espaço de tempo em que os alunos podem escolher sua atividade (pintar ou brincar com um dos jogos expostos) desde que já tenham terminado a atividade programada. Na verdade, essa atividade livre só é acessível aos alunos mais rápidos que terminam primeiro a tarefa escolar. Observa-se também que a atividade livre atende sobretudo à necessidade do professor de manter os alunos ocupados enquanto não é possível determinar uma nova tarefa porque a maioria ainda está trabalhando.

Outra contradição clara é a preocupação com a criatividade dos alunos. Nas salas, há uma série de prateleiras, cada uma com um conteúdo: cantinho das ciências, cantinho da matemática, cantinho do jogo e cantinho da criatividade. Ou seja, assim como para a atividade livre, há um lugar especial e isolado para criatividade (o mesmo observa-se para o jogo) o que a exclui das outras atividades.

Finalmente, consideramos que a ilustração mais significativa da vivência contraditória dessa escola é dada pela pró-pria disposição espacial da sala de aula. A sala é arrumada

em grupos de 4 carteiras o que indica uma intenção de propiciar a interação entre os colegas e o fortalecimento da vivência grupal. No entanto, há um estrado (espécie de cátedra) onde fica a professora. A colocação de uma cátedra parece indicar claramente a intenção de ênfase na autoridade e distanciamento do professor e na sua capacidade de controle da comunicação entre os alunos. Além disso, há 3 degraus e sobre eles, bancos compridos destinados à observação das professorandas. Na frente dos degraus há um pequeno muro que parece apontar a separação e distância que deve ser mantida entre professores e alunos.

- DISCUSSÃO DOS DADOS

- SOBRE AS SEMELHANÇAS

Nas duas escolas, os dados obtidos através dos instrumentos 1 e 2 nos parecem bastante claros se interpretados à luz das teorias e princípios que utilizamos.

O espaço psicossocial concedido ao aluno é bastante limitado e não apresenta as condições básicas para promoção do seu desenvolvimento. Tanto no que se refere às implicações práticas do que Piaget afirma a respeito do desenvolvimento e do jogo, do que Rogers e Bleger nos falam sobre a relação professor-aluno, quanto no que se refere às condições para o desenvolvimento das relações grupais segundo a orientação de Lewin e de Sartre.

A sala de aula, de acordo com a delimitação praticada, é um espaço onde o aluno executa tarefas pré-determinadas independente de seu interesse ou capacidade. Seus sentimentos, idéias e percepções não são levados em conta e a interação entre colegas só é permitida a nível de séries e nunca de grupos, na concepção Sartreana desses termos.

Diante dos dados colhidos através do instrumento 2, verifica-se no entanto, que o espaço do aluno é delimitado pela própria escola, cabendo ao professor apenas cumprir limites estabelecidos independentemente dele. Além disso, a pouca margem que sobra para que o professor possa introduzir alguma alteração nos limites dados é excluída, na medida em que o próprio espaço do professor também é bastante limitado. Sua participação nas decisões e no estabelecimento de normas e pla-

nos de curso é insignificante. A avaliação e o controle de seu trabalho incide sobre o cumprimento estrito das ordens que lhe são dadas. O rendimento dos alunos também é avaliado num sentido estrito de notas e promoção de séries devendo o professor se esforçar para que todos passem e tirem boas notas. Em nenhum momento se questiona o método ou o currículo. Se o rendimento não é bom, é preciso reforçar as medidas disciplinares para os alunos e aprimorar o controle sobre o professor. As reuniões que poderiam servir para uma troca de idéias que promovesse o crescimento do professor e da escola como um todo, através de mudanças, se prestam, na verdade, para informar decisões já tomadas e para julgar ou repreender professores e alunos. As reuniões não visam promover processos de mudança e, sim, a afirmação ou recrudescimento das normas e práticas já existentes. Os próprios professores, quando não conseguem que a turma atenda às expectativas de rendimento e disciplina, para escaparem a um questionamento de seu trabalho, atribuem as causas aos alunos e endossam medidas disciplinares tomadas pelas autoridades.

Os cursos, quando oferecidos aos professores, são de um modo expositivo e teórico, sem nenhuma discussão efetiva sobre problemas concretos com que os professores se defrontam em seu cotidiano de trabalho.

O encontro assistemático entre professores, reproduz os encontros com as autoridades: reclamam ou acusam outros professores ou tentam se complementar para atender às ordens dadas.

Tal é o espaço psicossocial do professor: limitado no que se refere às condições para uma participação crítica e criativa. Na sala de aula, ele reproduz seu espaço no espaço dos alunos: não crítica e não permite críticas; cumpre ordens e exige que os alunos executem o que lhes é determinado; não cria e não deixa que os alunos criem.

Além disso, a própria condição social do professor (necessidade de outros empregos devida à baixa remuneração salarial) concorre para que ele se acomode e não queira participar além do que já lhe é exigido.

O espaço psicossocial que a escola delimita para professores e alunos é típico de uma organização burocrática. Conforme nos indica Lapassade, esse tipo de organização se apoia numa pedagogia também burocrática. As normas e os ideais instituídos pela escola concebem e prescrevem o desenvolvimento num sentido anti-dialético, o que significa não-desenvolvimento: não há processo de construção cognitivo e sim, transmissão de informações para obtenção de respostas "corretas". Trata-se, na verdade, de controlar a aquisição do saber e não de propiciá-la de um modo significativo para o desenvolvimento do pensamento crítico. Para esse controle, o saber é programado independentemente do grau de envolvimento daqueles que participam do processo ensino-aprendizagem que são, basicamente, professor e aluno. As informações são transmitidas para serem reproduzidas e não importa se essas afirmações são elaboradas estruturalmente pelos sujeitos que as recebem, ou não. Trata-se ainda de apresentar resultados que sejam prontamente decodificáveis em termos de uma colocação dos alunos na sociedade:

aprovados ou não aprovados, diplomados em 1º Grau ou não diplomados.

Trata-se ainda de preparar o aluno para que ele saiba obedecer e submeter-se às hierarquias sociais. Pouco importa se essa submissão é acrítica e mecânica. Os elementos envolvidos com a Educação também atuam mecânica e acriticamente. Pressionados pela falta de tempo, pela necessidade de outros empregos e pela sobrecarga de tarefas administrativas acomodam-se a uma prática burocratizante. E adotam uma pedagogia que legitima suas ações e não abre margem à questionamento.

Parece claro, portanto, que é a esses objetivos que a escola atende efetivamente. Os objetivos explicitados nas leis* e nos discursos oficiais que se referem à criação de condições que propiciem o desenvolvimento do pensamento autônomo e criativo, não correspondem às normas que são praticadas na organização e no funcionamento das escolas.

Outras pesquisas parecem confirmar nossas afirmações quando mostram que, no Estado do Rio, poucos alunos chegam ao 2º Grau³², no estágio de pensamento operatório-formal. E, segundo Piaget, essa seria a condição cognitiva do adulto crítico e criativo. Além disso, temos dados de que o índice de reprovação na 1ª série do 1º grau e o índice de evasão escolar nas séries seguintes é cada vez mais alto.³³

No entanto, essas mesmas pesquisas mostram que há exceções. Ou seja, alguns alunos se desenvolvem apesar da escola.

* Artigo 3º, § 1º, da Resolução nº 8 de 1 de dezembro de 1971 do Conselho Federal de Educação (Anexa ao parecer nº 853/71 do mesmo conselho).

Se esse fato é de certo modo acalentador, cabe refletir sobre o problema daqueles que dependeriam da escola para seu desenvolvimento. O autor Luiz A. Cunha⁴ nos mostra como as crianças de classe baixa já chegam à escola em desvantagem de condições e essa desvantagem não é minorada pela escola. Portanto, mesmo que concluíssemos que as crianças de melhores condições sócio-econômicas não precisam da escola, o problema permaneceria em relação às outras. E nesse caso, mais do que no outro, a escola, tal como se nos apresenta, parece aprofundar e consolidar as desvantagens da criança. Se é verdade que a criança oriunda de um meio sócio-econômico carente chega à escola com uma realidade própria e portanto com dificuldade de expressão e realização para adaptar-se à construção arbitrária do sistema escolar, a perspectiva é de que tais dificuldades sejam reforçadas. Talvez nesse ponto se explique o porquê dos altos índices de reprovação na 1^a série e os de evasão escolar. Na escola, tal como se organiza, o jogo e a comunicação serão restringidos de modo bastante estruturado. Na escola, a criança encontrará o social instituído nos seus aspectos mais repressores. Se a criança for tímida e apática, ele agora encontrará todo um sistema estruturado para que ela se mantenha submissa e execute os trabalhos exigidos, ou, caso contrário, será definitivamente excluída.

Nesse ponto, voltamos a indagar à teoria de Jean Piaget, sobre os limites que o meio pode impor ao desenvolvimento. Até que ponto é possível o desenvolvimento apesar do ambiente? Acreditamos que esse seja um ponto necessário de ser desenvolvido tanto em termos teóricos quanto em pesquisas de campo.

Um outro aspecto que consideramos incompleto em nosso trabalho, ainda no que diz respeito ao modelo de funcionamento das escolas estaduais de 1º Grau, se refere aos outros órgãos da Secretaria de Educação a que está vinculada à escola. Desde o início, assumimos essa limitação pela necessidade de realizarmos um recorte desse campo bastante amplo. Pretendemos, no entanto, que o fato de limitarmos nosso estudo ao nível das unidades escolares não tenha dado a entender que o problema se esgota nesse ponto. Esperamos ter deixado implícito que o modelo adotado na escola é gerado acima e além dela. Se assim não fosse, cada escola teria suas próprias normas e não poderíamos falar de um modelo comum a todas elas. De como os demais sistemas sociais se articulam de modo a estabelecer e gerar o modelo educacional constitui tema para outro estudo complementar.

- SOBRE AS DIFERENÇAS

Ao obtermos as diferenças significativas já descritas entre as escolas A e B, entendemos que um outro tipo de problema se delineia. Utilizamos, até aqui, instrumentos teóricos que para todos os aspectos discutidos se caracterizam por uma abordagem psicológica embora com claras implicações de interdisciplinaridade. Para os três aspectos estudados e, sobretudo, para o quarto, da dimensão organizacional institucional da escola, implicações antropológicas, sociológicas e políticas estão presentes inevitavelmente. No momento em que chegamos aos dados colhidos em campo, parece-nos de certa forma previsível que esbarrariíamos em problemas cuja discussão exige novos instrumentos teóricos específicos desses outros campos de estudo.

Encontramos que:

- a ESCOLA B, assoberbada em uma carência de recursos que ameaça sua própria subsistência, não se dá conta da contradição estrutural entre os objetivos educacionais de promoção do pensamento autônomo e criativo e o espaço psicossocial que sua prática de relações delimita.
- a ESCOLA A, possuindo recursos em nível satisfatório para sua manutenção, vive intensamente a contradição apontada.

Parece-nos importante lembrar alguns pontos referentes à ESCOLA A:

- sua localização mais próxima das fontes de informação especializada (o Rio de Janeiro, sendo o centro estadual de: edição e divulgação de literatura especializada, Universida

- de e Instituições de Pesquisa, cursos de atualização e especialização, congressos de Educação, Psicologia, etc.).
- os recursos de que dispõe para adquirir essa informação e divulgá-la entre seus funcionários (por exemplo, o curso que a escola ofereceu aos professores).
 - a proximidade da SEEC e portanto de todas as inovações pedagógicas assumidas oficialmente.
 - o atendimento a uma clientela (pais dos alunos) de nível sócio-econômico mais alto e por conseguinte de mais acesso às informações especializadas (isso supõe que tal clientela tenha uma postura em relação à educação mais crítica e mais exigente, chegando muitas vezes a competir com a escola em poder de informação).
 - o compromisso com o Curso de Formação de Professores de oferecer um curso básico que se preste como estágio para as professorandas exige que a escola, ao menos pretensamente, utilize concepções atualizadas de Educação.

Todos esses pontos parecem-nos explicar em parte o grau de contradição com que a escola vivencia seus limites para uma efetiva promoção de desenvolvimento. Ou seja, esses pontos indicam os recursos de que a escola dispõe para perceber o quanto o espaço psicossocial que delimita é antagônico a uma efetiva promoção de desenvolvimento.

A partir daí, várias perguntas se colocam embora não tenhamos, no momento, instrumentos teóricos para prosseguir na busca de respostas. Consideramos ter chegado ao ponto em que seria necessário desenvolver um estudo sobre sistemas organi

zacionais a nível das ciências sociológica e política.

Concluimos, então, nossa pesquisa de campo com as seguintes perguntas:

- O que significa essa contradição em termos de estabilidade do sistema escolar? Na medida em que a escola aumenta seus recursos de conhecimento crítico, maior abertura se dá para que as normas estabelecidas não sejam atendidas e, consequentemente, há um recrudescimento das sanções e dos limites. Ou seja, quanto mais o sistema escolar amplia seus recursos de mudança, maior o seu compromisso com as normas oficiais de organização e, portanto, maiores se tornam as suas resistências. Até que ponto, portanto, a escola atual é um sistema que tende à contradição crescente? E em que direção se daria a crise desse sistema?

Perguntamos ainda sobre as dimensões antropológicas do problema. Além das condições sócio-econômicas diversas das duas escolas, qual o significado cultural das diferenças e semelhanças encontradas? Em termos mais específicos, pelo menos uma pergunta já nos ocorre, no que se refere ao comportamento dos alunos. Na ESCOLA A, as contradições mais acirradas vêm acompanhadas de um comportamento mais ativo dos alunos o que desencadeia medidas disciplinares mais severas. Já na ESCOLA B, a acomodação e a ausência de consciência crítica se acompanham de um comportamento mais passivo e submisso dos alunos. Embora não tenhamos estudado o comportamento dos alunos e sim as condições que a escola oferece para que eles se comportem, foi possível perceber que o problema da indisciplina é muito mais pregnante na ESCOLA

LA A. Na verdade, podemos dizer que essa escola dispende a maior parte de sua energia no controle disciplinar. O que se questiona é se a comunidade de nível sócio-econômico mais alto domina maiores recursos para contrapor às restrições da escola e se esses recursos têm um significado específico para a cultura das diferentes comunidades estudadas.

É com essas questões que nos defrontamos após a leitura dos dados colhidos. Reconhecemos que nesse ponto, cabe recorrer a outros recursos teóricos que nos permitam construir outro tipo de instrumento de coleta e análise de dados de modo a ampliar nossa discussão.

CONCLUSÕES

Dois objetivos básicos nortearam esse trabalho. Em primeiro lugar, pretendemos desenvolver teoricamente o problema da promoção do desenvolvimento do aluno, de modo a explicitar de que maneira ele está articulado aos aspectos psicossociais envolvidos na situação escolar. E finalmente, tentamos utilizar esse desenvolvimento teórico para uma maior compreensão da situação escolar na rede pública de nosso Estado.

Do ponto de vista teórico, tanto quanto do da realidade que estudamos, pretendemos ter demonstrado que o problema da promoção do desenvolvimento do aluno só pode ser abordado através de sua articulação às relações intra-escolares. Sem isso, o problema se reduz em um universo de idéias simplistas e ingênuas, já que desprovido das significações que lhe conferem as relações interpessoais em que o aluno se inscreve.

Se se pretende uma melhoria da qualidade de ensino no sentido de promover o desenvolvimento, então será necessário planejar estratégias de intervenção que envolvam toda a rede de relações intra-escolares. Acreditamos que o presente trabalho contriui para um planejamento de tal ordem já que revela aqueles pontos que, na prática escolar, expressam de modo mais significativo a natureza dessas relações práticas, qual seja, a de se constituírem como exercício de uma dominação pedagógica. Será sobre esses pontos que uma intervenção planejada deverá incidir. Além das previsíveis dificuldades que se encontrarão ao planejar estratégias dessa ordem será preciso, antes de tudo, levantar uma questão fundamental: qual o limite de uma

intervenção na unidade escolar? Até que ponto será possível alterar a natureza das relações nessa instituição?

Até aqui, o ponto em que chegamos revela uma dificuldade estrutural de adequação da prática de relações intra-escolares, tal como por ora se nos apresenta, às condições básicas que teoricamente delimitariam um espaço psicossocial propício ao desenvolvimento dos indivíduos.

As semelhanças identificadas nos dois contextos escolares que foram estudados evidenciaram o caráter restritivo dessa prática de relações, mantendo-se igualmente acentuado tanto em uma quanto em outra realidade empírica. Ou seja, a prática restritiva da escola parece transcender as variações de corridas da peculiaridade de cada contexto sócio-econômico e cultural. Tal evidencia havia sido prevista pelos princípios desenvolvidos por Lapassade. Segundo ele, a escola é uma organização burocrática, apoiada em uma pedagogia também burocrática, onde, a aprendizagem significativa do ponto de vista do desenvolvimento do aluno, quando ocorre, é aleatória e se deve à falhas e contradições do sistema. O sistema escolar não consegue realizar de modo absoluto a função de controle, embora seja em torno dessa função que ele está organizado.

Nesse ponto, convém questionar se essas contradições realmente expressam falhas no funcionamento do sistema ou se elas já estão contidas na própria função ou razão social de ser do sistema escolar. Conforme argumenta Foucault⁶, a escola, na medida em que se institucionalizou articulada ao Estado, passou a atender à função de controle das virtualidades

comportamentais, por oposição à função penitenciária que controlaria o comportamento efetivo.

A partir do argumento de Foucault, podemos deduzir que, na medida em que a escola se organiza visando o controle das virtualidades, ela pretende programar o comportamento dos indivíduos. Tal programação implica, em sua operacionalização, em transmissão de conhecimento e promoção de um certo desenvolvimento na direção dos objetivos almejados para cada grupo de indivíduos que se queira programar. É bem verdade que poderíamos questionar a qualidade desse desenvolvimento que ela pretende propiciar e se esse desenvolvimento é pretendido para todos os grupos de indivíduos, sem discriminação. Tal questionamento apontaria para outros estudos e pesquisas, o que, aliás, nos parece imprescindível para trabalhos futuros. De qualquer forma, o que desde já podemos formular, a título de hipótese, é que a promoção de um certo desenvolvimento não está excluída da função escolar. Ao contrário, a escola é uma tentativa de centralizar as situações de aprendizagem e promoção de desenvolvimento. A centralização é a garantia de que o desenvolvimento dos indivíduos poderá ser controlado e dirigido. Se o processo de desenvolvimento se caracteriza exatamente pela construção de possibilidades cada vez mais ricas e variadas de atuação do sujeito, a tarefa da escola controladora é dirigi-lo para uma realização determinada, independentemente do sujeito, segundo parâmetros fixos e arbitrados a priori. Outros possíveis serão excluídos.

Vemos que a nível institucional, a contradição entre a função de controle e a promoção de um arbitrado desenvolvimento

to é, portanto, apenas aparente. Por outro lado, a nível psicológico, a escola propicia uma vivência efetiva de contradições. Tal vivência coloca-se mais claramente quanto mais recursos a escola possui para programar seus alunos. Tal é o caso da escola do Rio de Janeiro que analisamos. Na medida em que dispõe de tais recursos, a escola adquire uma perspectiva crítica - fornecida até pelas teorias e métodos a que tem acesso - que contesta, ao menos no nível das relações interpessoais, sua própria prática restritiva. É essa perspectiva crítica, apesar de limitada, que faz com que os educadores entrevistados tentem, diante dos pesquisadores da SEEC, camuflar sua própria prática.

É nesse ponto que talvez resida, ao menos em parte, uma explicação para as diferenças encontradas nas duas escolas. A escola de Teresópolis não demonstrou tal percepção crítica. Sua percepção, em vez de voltada para o impasse que a própria instituição escola estabelece por princípio, investe contra um impasse contextual que é a disparidade entre os recursos que a escola dispõe e aquilo a que idealmente se propõe. Identifica-se aí, a contradição da escola sendo vivenciada de um modo não articulado à questão institucional propriamente dita. É a contradição entre a função institucional e as condições de efetivação. Ao contrário, na escola do Rio de Janeiro, identifica-se a expressão de uma vivência articulada à contradição inerente à própria função institucional.

Tais conclusões, na verdade, apontam a necessidade de novos estudos. Realizamos aqui, apenas uma primeira abordagem do problema que nos resultou enriquecedora já que permitiu que

identificássemos seus limites através de perguntas novas, indicadoras da direção em que deveremos prosseguir. Conforme formulamos no capítulo de discussão dos dados, a partir de agora, nossa reflexão se volta para as seguintes questões gerais:

- Como se articulam as diferenças encontradas nas duas escolas com as possíveis diferenças culturais das duas comunidades?

Acreditamos que nessa articulação, será possível desco-
brir novos significados para o problema.

- Qual o sentido de transformação que se pode prever para os impasses da instituição escolar?

Tentando responder a essas questões, poderemos ampliar
nossos conhecimentos de modo a obter um posicionamento mais
preciso para a atuação do psicólogo sobre a realidade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 - AMORIM, M., e outros "A Educação Pré-Escolar", In Reformulação de currículos, 2, 1º vol. Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 1976.
- 2 - BLEGER, J. Temas de Psicologia. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1975, 5ª edição.
- 3 - CARTWRIGHT, D. e ZANDER, A. Dinâmica de Grupo. São Paulo, Ed. Herd, 1972, volumes 1 e 2, 2ª reimpressão.
- 4 - CUNHA, L.A. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil Rio de Janeiro, F.Alves, 1977, 2ª edição.
- 5 - DEUTSCH, M. "Os efeitos de cooperação e competição nos processos de grupo". In Dinâmica de Grupo, São Paulo, Ed. Herder, 1968, 2ª reimpressão
- 6 - FOUCAULT, M. "A verdade e as formas jurídicas", In cadernos da PUC/RJ, nº 16, Rio de Janeiro, PUC, Divisão de Intercâmbio e Ejições, 1974.
- 7 - GARCIA-ROZA, L.A. Psicologia Estrutural em Kurt Lewin, Petrópolis, Editora Vozes, 1972, 1ª edição.
- 8 - Op. cit, cap. 9, p. 136.
- 9 - Op. cit, cap. 10, p. 155.
- 10 - Op. cit, cap. 10, p. 161.
- 11 - Op. cit, cap. 10, p. 162.
- 12 - GRYNER, H. e outros "Alfabetização". In Reformulação de Currículos, 3. Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 1977, 1ª edição.
- 13 - LAPASSADE, G. Grupos, Organizações e Instituições, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1971, 1ª edição.
- 14 -
- 14 - Op. cit, cap. 1, p. 62.
- 15 - Op. cit, cap. 4, p. 198.
- 16 - Op. cit, cap. 4, p. 206.
- 17 - PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971. 1ª edição.
- 18 - Op. cit, cap. X, pgs. 363-364.

- 19 - PIAGET, J. O Nascimento da Inteligência na criança. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974. 2ª edição.
- 20 - Op. cit, cap. 1, pgs. 50, 51, 52.
- 21 - PIAGET, J. e SZEMINSKA, A. A Gênese do Número na criança, cap. X, p. 276, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975, 2ª edição.
- 22 - PIAGET, J. e INGELDER, B. A Gênese das Estruturas Lógicas Elementares, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975, 2ª edição.
- 23 - PIAGET, J. Mes Idées. Paris, Editions Denoel/Gonthier, 1977. 1ª edição.
- 24 - RHEINGOLD, H.L. "The modification of Social Responsiveness in Institutional Babies". In Readings in Social Development. Wisconsin (USA), Ross. D. Parke Editor, 1969, 1ª edição.
- 25 - ROGERS, C. Liberdade para Aprender. Belo Horizonte, Interlivros, 1973. 2ª edição.
- 26 - Op. cit, 5ª parte, p. 279.
- 27 - ROSENFELD, D. Sartre, y la psicoterapia de los grupos. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1971. 1ª edição.
- 28 - SCHMUCK, R. e SCHMUCK, P. Group Processes in the classroom. Dubuque, Iowa (USA), WM.C. Brown Company Publishers, 1977. 2ª edição.
- 29 - Op. cit, Prefácio, p. XIV
- 30 - Op. cit, cap. 10, p. 196.
- 31 - SCHMUCK, R. Handbook for Organizational Development in Schools. Eugene, Oregon (USA), University of Oregon.

REFERÊNCIAS SEM PUBLICAÇÃO

- 32 - FUNDAÇÃO CESGRANRIO. Pesquisa realizada em Friburgo, 1976 - não publicada
- 33 - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Diagnósticos educacionais do Estado, 1977 - em fase de impressão.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- 1 - BACKMAN, C. e SECORD, P.F. Aspectos psicossociais da Educação. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1971. 1a ed.
- 2 - BANY, M.A. e JOHNSON, L.V. Educational Social Psychology. New York, Macmillan Publishing Co., Inc., 1975 1a edição.
- 3 - CHAMBORÍDON, J.C. e PRÉVOT, J. "Le métier d'enfant" in *Révue Française de Sociologie*, vol. XIV, nº 3, Juillet-Septembre. Paris, Presses Universitaires de France, 1973.
- 4 - DEUTSCH, M. e HORNSTEIN, H. A. Applying Social Psychology. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1975 - 1a edição.
- 5 - FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Ed. Paz e Terra. 1977, 4ª ed. R. Janeiro.
- 6 - GETZELS, J.W. "A Social Psychology of Education" in Lindzey, G e Aronson, E. *Handbook of Social Psychology*, vol. 5. Addison-Wesley Ed. 1968.
- 7 - ILHICH, I. Sociedade sem Escolas. Petrópolis, Ed. Vozes, 1976. 3a edição.
- 8 - JOHNSON, D.W. The Social Psychology of Education. New York, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1970, 1a edição.
- 9 - PIAGET, J. Psicologia da Inteligência. Rio, Ed. Zahar, 1977, 1a edição.
- 10 - The Joint Commission on Mental Health of Children - Social Change and the Mental Health of Children. New York, Harper and Row, Publishers, Inc. 1973.
- 11 - ULICH, D. Dinâmica de Grupo em la classe escolar. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1974, 1a edição.

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ, fazendo parte da banca examinadora os seguintes professores:

Circe Navarro

PROF. CIRCE NAVARRO
DEPTO. DE PSICOLOGIA-PUC/RJ

Elter Maciel

PROF. ELTER MACIEL
DEPTO. DO IESAE DA FUNDAÇÃO
GETULIO VARGAS.

Aroldo Rodrigues

PROF. AROLDO RODRIGUES
DEPTO. DE PSICOLOGIA-PUC/RJ

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 20/06/1978

Serafim Antonio Gaudin

Coordenador dos Programas de
Pós-Graduação do Centro de
Teologia e Ciências Humanas.