

MARIA LUISA DE ARAUJO MAIA

*Deposito em
Biblioteca do
Museu de
31.2/76-C.M.*

UM ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA NAS CLASSES DE ACELERAÇÃO

UNESP

Marília, julho

2000



MARIA LUISA DE ARAUJO MAIA

**UM ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NAS
CLASSES DE ACELERAÇÃO**



UNESP

Marília, julho

2000

I



MARIA LUISA DE ARAUJO MAIA

1410001035



**UM ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NAS
CLASSES DE ACELERAÇÃO**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia e Ciência da Universidade
Estadual Paulista, Campus de Marília,
como exigência para obtenção do Grau de
Mestre em Educação.

Área de concentração: Ensino na Educação
Brasileira

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Marília
2000

II



Termo de Aprovação

**UM ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA
NAS CLASSES DE ACELERAÇÃO**

Orientanda: Maria Luisa de Araujo Maia

Orientador: Dr. Raul Aragão Martins

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa
de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Universidade Estadual
Paulista, como exigência para obtenção do Título de Mestre.

Profº. Dr. Raul Aragão Martins

Profº. Dr. José Amancio Gomes

Profº. Dr. José Luis Vieira de Almeida

UNESP

Marília, julho de 2000



AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Izabel e José, que nunca mediram esforços para a realização dos meus sonhos e com a sabedoria da simplicidade fizeram-me autônoma e feliz.

Ao Neto, meu grande incentivador e companheiro, desde os momentos de estudo para a prova de seleção para o mestrado até a escrita da dissertação, suas idéias e críticas foram fundamentais.

À Tatiana, minha filha, que desde o ventre me acompanhou, em todas as viagens, em todas as aulas. Permitiu que suas mamadas fossem intercaladas com a escrita dos trabalhos de cada disciplina e ultimamente ainda me premiava com seus beijos e afagos durante a produção desta dissertação, enquanto brincava ao meu lado.

À Janaína que sempre me hospedou em sua república, por ocasião das minhas viagens à Marília. O carinho e a hospitalidade com que me recebeu me fazem sentir saudades desse tempo.

À direção e funcionários da EMEF Profª. Guiomar Maia, especialmente à diretora Vera Lúcia de Souza Góes, à coordenadora Célia Regina Rodrigues de Souza e à professora Luciney Renata Tagliette Pinheiro, da classe de



aceleração, pessoas abertas ao novo, ao diálogo e à vida, que me ofereceram as condições e o apoio necessários para a realização da pesquisa nesta escola.

Ao Prof. Dr. José Luís Vieira de Almeida e ao Prof. Dr. José Amancio Gomes, cujas observações e colaborações contribuíram decisivamente para a conclusão do presente trabalho.

À professora Ana Paula Carvalho, que gentilmente escreveu o “abstract”.

Finalmente, ao Prof. Dr. Raul Aragão Martins, meu orientador pela persistência e confiança que tornaram possível a construção desta dissertação.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

I. PIAGET E O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA

II. CLASSES DE ACELERAÇÃO - PROPOSTA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO

1. Proposta Pedagógica

1.1. Teoria

1.2. Metodologia

1.3. Material de apoio

2. Desenvolvimento

2.1. A Escola

2.2. Construindo a linguagem e os números

2.3. Construindo o social

III. DISCUTINDO A PRÁTICA

“Na realidade, a tendência mais profunda de toda atividade humana é a marcha para o equilíbrio – reúne nela a inteligência e a afetividade”.

Jean Piaget
(1896-1980)



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
------------------	---

I. PIAGET E O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA	4
--	---

II. CLASSES DE ACELERAÇÃO - PROPOSTA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO	24
1. Proposta Pedagógica	27
1.1. Teoria	28
1.2. Metodologia	30
1.3. Material de apoio	32
2. Desenvolvimento	35
2.1. A Escola	35
2.2. Construindo a linguagem e os números	39
2.3. Construindo o social	43

III. DISCUTINDO A PRÁTICA	54
---------------------------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
----------------------------------	----



ARAÚJO-MAIA, M. L. Um Estudo do Desenvolvimento da Autonomia nas Classes de Aceleração. Marília, 2000. 73 p. – Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília

RESUMO

O presente trabalho discute a teoria de Jean Piaget, no que tange às relações sociais de coação e cooperação e os dois respeitos que surgem destas relações, o unilateral e o mútuo. A busca de um ambiente propício ao desenvolvimento de crianças autônomas encontra-se no centro desta discussão. A escola desempenha um papel fundamental na formação de seus alunos e tem como princípio formar indivíduos críticos. A implantação do Projeto “Classes de Aceleração”, pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, trouxe uma nova concepção de aprendizagem, com uma inovação metodológica que serviu de aparato para a discussão sobre quais mudanças seriam necessárias e possíveis de se fazer na escola pública para o desempenho deste papel. A concepção de socialização dos professores também faz parte do conteúdo estudado por este trabalho. A pesquisa se desenvolveu em uma escola municipal e teve como objeto a análise da implantação de uma destas classes, nos seus aspectos físico e pedagógico. Concluiu-se que um ambiente cooperativo, cujas relações sejam baseadas no respeito mútuo, é fator determinante para o desenvolvimento da autonomia.



ARAÚJO-MAIA, M. L. **A Study of autonomy's development in the acceleration classrooms**. Marília, 2000. 73 p. – Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília

ABSTRACT

This work is related to Jean Piaget's theory concerning about two social relations: coercion and cooperation and the two respects which arise from these relations, that is unilateral and mutual. The search for an appropriate environmental place where children can be educated to become autonomous. is the basis of his work. School plays a fundamental role on students' development and it aims to educate them to be critical people. The establishment of the project "Classes de Aceleração" by "Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo" brought about a new learning conception with a methodological innovation which supported the discussion about the changes that would be necessary and possible to be done in the public schools so that they could play successfully their role. The conception of teacher's socialization is also part of this work. This research was developed in a public school and its aim was to analyze the physical environment and pedagogical aspects of the establishment of one of these classrooms. The conclusion was that a cooperative environment where the relations are based on mutual respect is the main factor to the development of the autonomy.



INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar os resultados da implantação das classes de aceleração, enquanto desenvolvimento do juízo moral das crianças que compõem essas salas de aula. O contexto escolhido para a pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Profª. Guiomar Maia”, localizada no Bairro São Deocleciano, periferia do município de São José do Rio Preto. Esses resultados serão analisados sob a luz da teoria do desenvolvimento sociomoral de Piaget.

Para desenvolver esse percurso, a dissertação apresentará no primeiro capítulo a proposta de Piaget (1994), para o aprimoramento social, dando ênfase à questão da autonomia.

É importante salientar que, este autor, considera que há dois tipos de relações sociais: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é desenvolver, na criança, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. As relações de coação são comuns entre

adultos e crianças, onde o primeiro possui a autoridade e ao outro cabe obedecer, ou seja, há um respeito unilateral da criança em relação ao adulto. A criança pequena está imersa num egocentrismo inconsciente, que não lhe permite compreender as leis do mundo exterior. Essa é uma das chaves para a compreensão do desenvolvimento moral, uma vez que a criança tem dificuldades em compreender o porquê das regras e também em obedecê-las. Portanto, as relações da criança com o mundo são baseadas no seu egocentrismo e no respeito unilateral, que resultam num estado de consciência que Piaget chama de *heteronomia*, onde predomina a coação. O egocentrismo infantil gradualmente cede lugar a um processo mais amplo de socialização e coloca a criança em contato com o mundo, esse novo momento em que também há transformações no campo cognitivo abre espaço para o processo de cooperação, surgindo então outro tipo de relação, que é o respeito mútuo. Gradualmente as relações da criança deixam de se basear somente na obediência para se basear também na reciprocidade. A necessidade de ser respeitado equilibra-se com a de respeitar o outro.

A cooperação conduz a uma idéia de solidariedade e de reciprocidade nas relações, que irá resultar no surgimento de uma *autonomia* progressiva da consciência.

A construção da autonomia não é imediata, mas gradual e insere-se em um processo global de desenvolvimento, que leva o indivíduo a sair do seu



egocentrismo para cooperar com os outros e submeter-se ou não, conscientemente, às regras sociais.

O respeito mútuo constitui condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta as crianças das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia.

A criança, dotada de uma liberdade de ação suficiente, caminha espontaneamente de seu egocentrismo para dirigir inteiramente seu ser para a cooperação, o adulto age, na maioria da vezes, de modo a reforçar o egocentrismo infantil sob seu duplo aspecto intelectual e moral.

Nos capítulos seguintes serão descritos alguns projetos que se valeram dessa teoria, na escola referida, para implantarem atividades que visavam o desenvolvimento moral dos alunos. E, por fim, os resultados obtidos por esses projetos.

CAPÍTULO I

PIAGET E O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA

Este capítulo traça um esboço das principais correntes teóricas referentes ao desenvolvimento infantil, que norteará, posteriormente, tanto os procedimentos empíricos desta pesquisa, quanto a sua avaliação e sistematização, a fim de que se possa oferecer um outro enfoque do objeto proposto como tema, a saber, as crianças das classes de aceleração.

A primeira questão que exige a atenção do pesquisador quando se pretende trabalhar com um tema como o agora proposto, ou seja, o desenvolvimento do juízo moral, das crianças das classes de aceleração, é a moralidade e todas as implicações advindas do conjunto de regras que regem uma determinada sociedade.

Pensando numa prática moral propriamente dita, essa pesquisa se reporta ao estudo de Levy – Bruhl (Piaget, 1994). Segundo La Taille (Piaget, 1994), aquele autor foi o primeiro pesquisador a apontar a inadequação entre os estudos teóricos e a moralidade propriamente dita, uma vez que a teoria trata de teorização dos fatos, e a moral da normatização e prescrição dos mesmos.



Portanto, moral e teoria são dois universos distintos, já que o primeiro se reporta ao plano daquilo que deve ser, e o segundo, ao plano daquilo que realmente é.

Considerando que a moral teórica, normalmente, apenas expressa de forma clara os costumes de uma determinada época, a crítica de Levy-Bruhl, vai ainda mais longe, pois discute como as morais teóricas sempre tomam cuidado para não se contraporem à consciência moral de sua época, portanto, são justificativas teóricas para a prática que mantém um sistema no poder. Segundo este autor a associação, que vigorou durante séculos entre moral e teoria, se deve, à “fantasia” que se criou em torno daquilo que ainda hoje perturba os pesquisadores da área de humanas: a essência do homem.

Cumprindo, em parte, o programa científico proposto por Levy-Bruhl, no que diz respeito a uma ruptura em relação ao pensamento especulativo em benefício de uma abordagem científica, Piaget foi quem estimulou a Psicologia a dar a sua contribuição ao que, aquele autor, chamou de ciência dos costumes.

O método de pesquisa empregado por Piaget inaugurou um avanço às pesquisas sobre moralidade, pois o autor se debruça sobre conceitos da sociologia e da antropologia, além, é claro, sobre os resultados da pesquisa empírica que realizou para formular sua teoria. Dessa, o que vai interessar, propriamente à essa pesquisa são as reflexões acerca dos conceitos de autonomia e heteronomia.

Esses conceitos foram elaborados pelo autor quando procurou

compreender a moralidade infantil. Para isso, passou a observar fatos sociais corriqueiros na vida das crianças, como os jogos sociais (bolinhas de gude entre os meninos e pique entre as meninas), com todo o sistema de regras inerentes a eles, o julgamento de intenção e consequência em atos propositais ou não, o furto, a mentira e a questão da justiça. Dessas observações, Piaget chega, primeiramente, à definição daquilo que seria para ele moralidade:

“Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p.23). (Vale lembrar que essa pesquisa estará se utilizando desse conceito, para nortear os passos e as reflexões sobre seu objeto de estudo).

A primeira observação feita pelo autor é a de que a maioria das regras morais que as crianças devem respeitar são transmitidas pelos adultos. Já no caso dos jogos sociais mais simples, as regras são elaboradas pelas crianças. Por isso o autor optou por trabalhar com o jogo de bolinhas, cujas regras se transmitem de geração em geração, e se mantêm pelo respeito que se têm por elas. Nessa relação, em que os mais velhos dirigem os menores, que observam cuidadosamente as normas do jogo, fica a critério dos maiores a modificação das mesmas. Neste caso está presente o respeito à regra, mesmo que antes dos jogos coletivos os pais submetam as crianças a uma série de disciplinas, tais como a interdição da violência e do aumento do volume da voz. Mas, são as

atividades lúdicas as que menos sofrem intervenção adulta e este fato contribui para que a pesquisa sobre a moralidade infantil se desenvolva com um menor número de interferências externas, pois só assim, isenta das imposições adultas, as relações existentes entre a prática e a consciência das regras, permitem definir a natureza psicológica das realidades morais. Desta forma, pode-se observar, como o jogo infantil está adequado ao conceito de moralidade proposto por Piaget.

Para a pesquisa, das regras que regem os jogos infantis, iniciando com os jogos de bolinhas, Piaget teve o cuidado de levantar as particularidades lingüísticas e as variedades de regras que existiam entre uma região e outra, pois estas se modificavam, por mais próximas que fossem, as regiões. Havia também mudanças na maneira de jogar, entre uma geração e outra.

Para este trabalho, Piaget, teve como sujeitos mais ou menos vinte meninos entre quatro e treze anos.

O procedimento utilizado foi o seguinte: O entrevistador trazia as bolinhas e as colocava sobre uma grande mesa forrada com pano verde, junto a um pedaço de giz com o qual o menino poderia desenhar seu quadrado¹. Conversava informalmente com os meninos dizendo que jogava bolinhas quando criança, mas esqueceu-se de tudo e pedia para que o garoto ensine-lhe

¹ Espaço em forma de quadrado, demarcado com giz, no qual o jogo de bolinhas se desenvolve.



as regras para que pudessem jogar juntos. Era necessário ter em mente todos os casos freqüentes e interrogar o menino sobre cada um. Era importante que o perito se comportasse como um ingênuo, deixando que o garoto se considerasse superior, possibilitando que esse se sentisse à vontade e fornecesse informações mais convincentes. Para os pequenos que mal sabiam as regras, embora tentassem obedecê-las, o pesquisador necessitava de um processo de controle: fazer com que jogassem de dois a dois. Começava por pedir a um menino que falasse de todas as regras que conhecesse (jogando com ele da forma que explicasse, ingenuamente). Depois solicitava-se a mesma coisa a outro menino, sem que o primeiro estivesse presente, em seguida reunia-se as duas crianças para que jogassem juntas.

A segunda etapa, relativa à consciência da regra, se iniciava com a pergunta à criança, se seria possível inventar uma nova regra. Se aceito o desafio, propunha-se à criança que inventasse um novo jogo e questionava-se: Será que aceitariam jogar assim? Se a criança admitisse, perguntava-se se a regra era justa, se era uma verdadeira regra, se era uma regra como outras etc., procurando esclarecer os motivos invocados. Supondo que a criança tivesse negado tudo isso, devia-se insistir perguntando, se a nova regra generalizando-se poderia tornar-se uma verdadeira regra, por exemplo:

“Quando você for grande, suponha que terá contado sua nova regra a muitas crianças: todas jogarão talvez com ela e todas terão esquecido as antigas regras.



Então, qual será mais justa, sua regra que todos conhecerão, ou as antigas que todos terão esquecido?” (Piaget, 1994, p.32)

Cada perito deveria variar a questão conforme as necessidades do contexto. O essencial era esclarecer que se podia legitimamente mudar as regras e discutir se uma regra era justa, porque estava de acordo com o uso geral, mesmo sendo nova, ou o era porque era dotada de um valor intrínseco e eterno.

Após esclarecer esse ponto, colocava-se as seguintes questões:

1º) Jogou-se sempre como hoje: “Seu pai, seu avô, as crianças do tempo de Noé, de Adão e Eva etc. jogavam como você me mostrou ou de outra maneira?”.

2º) Qual é a origem das regras: inventadas pelas crianças ou impostas pelos pais e pelos adultos em geral? (Piaget, 1994, p.32)

Além das conclusões inéditas a que chegou, Piaget, neste trabalho, mostrou de forma clara o sua metodologia de pesquisa, que consistiu em expor a criança a uma situação e interrogá-la para se verificar como ela compreendia e explicava a situação dada. Dessa forma, a obra do autor é um marco na história da reflexão humana sobre a moralidade, além do conteúdo, também pelo método empregado. Este último também será, em parte, aproveitado para a elaboração desta pesquisa.

Voltando a “O Juízo Moral da Criança”, os resultados obtidos após esse duplo interrogatório são os seguintes.

Em relação à prática das regras, pode-se distinguir quatro estágios sucessivos, a saber: o primeiro, puramente motor e individual, são regras

motoras e não propriamente coletiva. Já o segundo, chamado egocêntrico, se caracteriza por um duplo caráter de imitação dos outros e de utilização individual dos exemplos recebidos. Aparece entre dois e cinco anos. O terceiro estágio aparece por volta dos sete ou oito anos, é chamado de estágio da cooperação. Neste cada um procura vencer seu vizinho. Aparece, então, a necessidade de unificação das regras, mas mesmo que num mesmo jogo se entendam, ainda reina uma variação no que se refere às regras gerais do jogo. Isso se explica porque as crianças ainda estão entre o estágio egocêntrico, em que não há comunicação, e cada um joga por si, e almejando chegar ao quarto estágio, o da codificação das regras, em que há comunicação, e o domínio das regras é tão grande, que às vezes, os meninos inventam normas ainda mais elaboradas, pelo simples prazer de estarem manipulando com a realidade lúdica em que estão inseridos. O quarto estágio aparece entre os onze e doze anos, e se caracteriza pela codificação das regras. Tanto as “partidas” como a legislação a seguir são agora conhecidas de toda a sociedade.

A progressão da consciência das regras pode ser expressa sob a forma de três estágios: No primeiro estágio de consciência das regras, as mesmas não são concebidas como coercitivas, seja porque são puramente motoras, seja por serem vistas como exemplos de imitação interessante.

O segundo estágio de consciência das regras se inicia no decorrer da fase egocêntrica para terminar aproximadamente na metade do estágio da



cooperação. Neste estágio, a regra é considerada sagrada e intangível, toda modificação proposta é concebida como uma transgressão.

O terceiro estágio de consciência das regras abrange o fim do estágio da cooperação e o conjunto do estágio da codificação das regras. Nessa fase, a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo e sua transformação é possível somente com o consentimento geral.

Porém, há que se ressaltar que não existe uma linha distintiva entre os três estágios, e, esses, normalmente se embaralham, sendo muito difícil traçar as diferenciações que delimitam um do outro, uma vez que estão plenos de nuances que se intercomunicam. Além disso, há que se observar que um indivíduo pode ser heterônomo em relação a um determinado conjunto de regras (como as regras sociais do convívio na família), e autônomo para outras, (como as regras políticas no ambiente de trabalho). Assim, não se pode falar de desenvolvimento total dos estágios de evolução em relação à consciência das regras, ou, nas palavras de Piaget:

Não há estágios globais que definam o conjunto da vida psicológica de um indivíduo, num dado momento de sua evolução: os estágios devem ser concebidos como as fases sucessivas de processos regulares, os quais se reproduzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência.(Piaget, 1994, p.75)

Da mesma forma que não se pode falar em desenvolvimento global do homem, também não se pode traçar uma delimitação absoluta entre os três estágios da relação do homem com as leis, o estágio motor, o estágio

egocêntrico e o de cooperação. Segundo Piaget, “(...) tudo é motor, individual e social ao mesmo tempo” (Piaget, 1994, p.76).

Além dessas questões, Piaget, junto com Durkheim, chamam a atenção para o fato de que tanto a autonomia como a heteronomia estão condicionadas ao funcionamento do grupo, ou seja, elas são desenvolvidas e sustentadas conforme a necessidade imposta pela sociedade e pelo modo de produção que sustenta essa sociedade.

No que toca à delicada questão da distinção entre o valor positivo ou negativo de uma determinada norma, Piaget, ao que parece, chega a uma conclusão bastante fecunda, e que será retomada ao longo dessa dissertação: o que possibilita a um dado indivíduo escolher as normas a que deve acatar, é a forma de relação que ele tem com quem (ou o quê) a estabelece. Se for uma relação de respeito unilateral, o indivíduo vai acatar a regra, sendo boa ou má, apenas pelo fato de ele ser coagido a essa assimilação. Porém, se a relação for de respeito mútuo, o indivíduo poderá questionar e classificar a norma apresentada como sendo boa ou má. Este processo de reflexão e posterior escolha, é que caracteriza as pessoas autônomas. Assim, é pela vida social que se elaboram as regras propriamente ditas, os fatos empíricos comprovam isto: todas as regras seguidas pelas crianças, em todos os assuntos, são devidas às relações sociais.

Procurando apoio para a fundamentação e interpretação dos resultados de

sua pesquisa, Piaget,(1994), discute com os estudiosos da moral que compartilham a crença num sentimento fundamental que possibilite a aquisição das noções morais. Entre eles, Bovet aponta para a necessidade e suficiência das condições contextuais e relacionais para que o homem desenvolva a consciência da obrigação. Portanto, pode-se concluir daí que, para o autor ora citado, basta que as crianças respeitem seus pais e seus professores para que aceitem as ordens colocadas por eles e as entendam como obrigação. Entretanto, Kant vê este respeito como resultado das leis e Durkheim acredita que o respeito se dirige ao grupo e resulta da pressão do mesmo sobre o indivíduo. Bovet, contrariamente, postula que o respeito se encaminha às pessoas e provém das relações dos indivíduos entre si.

Este respeito, articulado dessa forma, é uma unidade funcional e abstrata, e, como tal, permite que se o distinga em dois tipos: unilateral e mútuo. O primeiro tipo exige que haja uma relação de coação, em que exista uma complementação entre um superior e um inferior. O segundo urge uma relação de cooperação, em que todos são iguais.

O respeito unilateral, ou seja, a coação adulta, conduz a um sentimento de dever, dever primitivo para Bovet, e resulta numa criança essencialmente heterônoma. Já a moral que resulta do respeito mútuo e das relações de cooperação, caracteriza-se por um sentimento de bem, e a criança tende a ser inteiramente autônoma.

Os efeitos do respeito unilateral e do respeito mútuo são muito diferentes no que concerne à personalidade. A autonomia e a heteronomia se acomodam muito bem uma à outra. Em seus depoimentos, as crianças dizem que mentem quando ninguém está vendo. A cooperação conduz a constituição da verdadeira personalidade, assumindo as regras como boas. A personalidade e a autonomia implicam uma na outra. Já as mentiras, o egocentrismo e a heteronomia se sustentam sem a anulação de nenhum desses fatores.

Um dos pontos chave que vai determinar a relação heterônoma ou autônoma que a criança, e posteriormente o adulto estabelecerá, no exercício do respeito ou não às normas é a responsabilidade. Para tratar de forma pormenorizada do tema, Piaget se reporta a uma descrição histórica do desenvolvimento das concepções que esse valor foi sofrendo, no percurso da história do homem.

Sendo assim, ele distingue, juntamente com Fauconnet (Piaget, 1994), dois tipos fundamentais de responsabilidade: a objetiva, e a subjetiva. Fauconnet acredita haver uma degeneração do conceito de responsabilidade. Nesse sentido, Piaget difere daquele autor, pois, para o mesmo fenômeno, ele acredita haver uma evolução baseada no desenvolvimento da personalidade, referente à mudança de um estágio heterônomo, para a autonomia das ações.

No que diz respeito à justiça, na relação de coação, quando a criança desobedece ao adulto, sofre uma punição, o que parece normal, já que a criança

respeita o adulto. Uma infração de regras na cooperação provoca uma suspensão momentânea da solidariedade. Quanto as sanções há duas classes, a expiatória e a de reciprocidade. A primeira é aquela que vai a par com a coação e com as regras de autoridade, apresenta o caráter de ser “arbitrária”, isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. A segunda, vai a par com a cooperação e as regras de igualdade. Nesta, a criança admite a regra do interior, isto é, compreende que é ligada a seus semelhantes por um elo de reciprocidade.

O autor concorda com a proposição que todos os psicólogos e todos os educadores concordam: nenhuma realidade moral é completamente inata. Para Piaget, faz-se necessária uma disciplina normativa para que as realidades morais se constituam. Sendo assim são as relações interindividuais, entre a criança e o adulto, e entre ela e seus pares que permitirão o desenvolvimento do dever. Portanto, é por meio da educação moral, no seu sentido mais amplo, que se “aprende” a moral.

Piaget (1967), classificou os procedimentos da Educação Moral sob três aspectos diferentes: Do ponto de vista dos *fins perseguidos*, no qual explica que os métodos serão diferentes de acordo com os objetivos propostos. Em segundo, do ponto de vista das próprias *técnicas*, estas variam, pois ao buscar a autonomia da consciência utiliza técnicas diferentes, ou várias técnicas necessárias a este fim. Por último, em função do *domínio moral* considerado.

O procedimento mais conhecido é aquele que recorre ao respeito unilateral, comum na pedagogia familiar, este procedimento encontra sua aplicação mais sistemática no domínio da disciplina escolar tradicional. Um exemplo dessa pedagogia é a obra póstuma de Durkheim: “A Educação Moral”.

Três elementos principais constituem a moralidade, segundo Durkheim. O espírito de *disciplina*: a moral é um sistema de regras que se impõem à consciência e deve-se habituar a criança a respeitá-las. Em segundo lugar, a *ligação aos grupos sociais*, é por meio desse elo social que a criança pode cultivar a solidariedade. Por último, a autonomia da vontade, significa compreender a necessidade das regras e aceitá-las livremente.

Piaget faz as seguintes observações em relação ao livro de Durkheim. A educação moral fundada sobre o respeito exclusivo ao adulto, ou às regras adultas, desconhece a existência das duas morais na criança. Quanto à disciplina, há dois tipos de regras, a exterior, aceita pelo respeito unilateral, e a regra interior devida ao acordo mútuo. As observações psicológicas têm mostrado que a segunda é mais eficaz. Quanto à adesão aos grupos e à autonomia, é notório que uma experiência verdadeira vale mais que o discurso do professor.

Para falar dos procedimentos verbais de educação moral, Piaget lembra que os moralistas contam com o discurso para educar a consciência. Pode-se distinguir um grande número de variações do ensino da moral pela palavra, do

mais verbal ao mais “ativo”.

O primeiro exemplo de “lições” propriamente ditas é o Curso de moral de Jules Payot, ou o curso de F. Chaallaye e M. Reynier (Macedo, 1996).

Com sucesso na Inglaterra e Alemanha, as palestras preparadas por F. J. Gould e por F. W. Foerter mostram que as lições correspondem a algo no espírito da criança. O princípio é o seguinte: os autores relatam histórias cuidadosamente selecionadas e classificadas, a “lição” é a reflexão e a discussão dessas histórias.

Já os educadores que são contrários à idéia de lições de moral, optam por aproveitar as ocasiões oferecidas pelas outras matérias para falar sobre este assunto.

Os procedimentos orais mencionados até agora, têm em comum o fato de suporem como única fonte de inspiração moral a autoridade do professor, todos baseiam-se no respeito unilateral. O próximo exemplo é de um método “ativo”, as conversações conduzidas pelas diretoras da “Casa das Crianças”, ligadas ao “Instituto de Ciência da Educação da Universidade de Genebra”. As crianças dedicam-se individualmente ou em grupo ao seus trabalhos espontâneos. A cada pequena mentira, ou indolência provocam uma discussão entre si, mas, acabam apelando à opinião do adulto, que aproveita o momento para uma reflexão moral.

Uma ressalva importante é feita por Piaget, “mantidas as justas

proporções a “lição de moral” não deve ser proscrita. Porém ela não se desenvolverá produtivamente a não ser por ocasião de uma vida social autêntica e no interior da própria classe”.

Piaget explica que a “escola ativa” baseia-se na idéia de que as matérias a serem ensinadas à criança não devem ser impostas de fora, mas redescobertas pela criança. Três pontos podem ser assinalados a este respeito:

1 - Para os participantes da escola ativa, a educação moral não constitui uma matéria especial de ensino mas um aspecto particular da totalidade do sistema. A criança que trabalha ativamente comporta-se de modo muito diferente, do aluno tradicional que escuta uma lição ou realiza um “dever”. A Classe constitui, assim, uma associação de trabalho e evidencia-se que a vida moral está intimamente ligada a toda a atividade escolar.

2 - A escola ativa supõe necessariamente a colaboração no trabalho.

3 - Os procedimentos ativos especificamente morais se inspiram na noção bem conhecida de “self-government”. Para adquirir o sentido da disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola “ativa” coloca a criança numa situação tal que ela experimente diretamente as realidades espirituais e discuta por si mesma as leis constitutivas. O estudante descobre as obrigações morais por uma experimentação verdadeira, envolvendo toda a sua personalidade.

Apesar de existirem célebres exemplos de êxito, que se fizeram

conhecidos graças aos trabalhos de Foerster e de Ferrière, há, também, algumas experiências que não têm dado resultados. As melhores experiências foram aquelas que se constituíram em condições excepcionais, nas quais, a criança pôde estar separada do adulto, e que forneceram, assim, um indício da capacidade desta para o “self-government”.

Piaget deixa claro que qualquer que seja o domínio em que se estenda a educação moral, o método ativo busca sempre: 1º - não impor pela autoridade aquilo que a criança possa descobrir por si mesma; 2º - em conseqüência, criar um meio social especificamente infantil no qual a criança possa fazer as experiências desejadas.

Em suma, a idéia central deste trabalho é a de que os procedimentos de educação moral devem levar em conta a própria criança. A esse respeito, os métodos ditos “ativos” têm conquistado bons resultados.

Na leitura de Piaget, a essência do durkheimismo é a idéia de que a sociedade é una e de que seus caracteres permanentes são de natureza a assegurar a existência e a invariância dos valores morais. A tese de Fauconnet é de que a forma mais pura de responsabilidade nada mais é que a responsabilidade objetiva e é esta tese que vai conduzir o exame crítico da essência do durkheimismo.

Para Fauconnet a responsabilidade sofreu um processo de evolução no seu aspecto histórico, retraindo-se de formas mais complexas, para se tornar o

que é hoje. Assim, os responsáveis da sociedade atual são os adultos, os mortos e os vivos. Nas sociedades antigas ou não civilizadas os responsáveis compreendiam as crianças, os alienados, mortos, os animais e as coletividades em si próprias. A responsabilidade primitiva era objetiva e comunicável, atualmente é subjetiva e individual.

Fauconnet (Piaget, 1994) afirma que a forma contemporânea de responsabilidade representa um enfraquecimento gradual dos valores primitivos, devido a fatores contrários.

É possível observar dois aspectos da evolução da responsabilidade: primeiro a individualização da mesma; segundo, a sua espiritualização. Para os primitivos a relação entre crime e responsabilidade era material, já os contemporâneos acreditam que a responsabilidade nasça da consciência, sendo a mesma um resultado da relação desta com o fato. Atualmente, se a responsabilidade só considera as intenções, é em virtude do mesmo processo que a individualizou: “A vida social, à medida que se individualiza, torna-se mais interior” (Fauconnet in Piaget, 1994, p.248).

Para Durkheim é necessário uma penalidade escolar sistemática, único meio de reavivar nas consciências a origem permanente de toda responsabilidade.

Fauconnet, considera como mais importante na história da responsabilidade, as invariâncias e menos as transformações. Essa afirmação de

Fauconnet gera críticas ao seu trabalho, pois é preciso, procurar, ao mesmo tempo, determinar a direção dos estágios sucessivos e separar as invariâncias comuns a todos os estágios. O que é invariante é só a função, quanto à estrutura, ela varia indefinidamente, na proporção em que as variações ensinam mais que os caracteres próprios de tal estágio particular.

Contudo, os dados da psicologia moral sugerem uma interpretação de fatos de responsabilidade que satisfaz a dupla exigência de invariância ou continuidade funcionais e de direção na evolução das estruturas. Reconhece-se a existência de duas morais na criança, a da coação e da cooperação. A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia. A criança aceita do adulto uma série de ordens, as quais deve submeter-se, seja qual for a circunstância. A responsabilidade é objetiva. À margem dessa moral, depois em oposição a ela desenvolve-se a moral da cooperação, que privilegia a autonomia da consciência, a intencionalidade e conseqüentemente a responsabilidade subjetiva. É importante salientar que o respeito unilateral, próprio à coação, não é uma forma estável de equilíbrio, existe uma tendência natural que o leva ao respeito mútuo, próprio à cooperação. Por estas explicações observa-se que o que conduz a criança à predominância da responsabilidade subjetiva é uma espécie de lógica interna, em que as formas se desenvolvem progressivamente, transformando-se, apesar de a estrutura das primeiras diferirem, qualitativamente, das segundas.



Ora, recordando-se do papel da gerontocracia, em outras sociedades, na redução da família no decorrer das gerações e no conjunto dos fenômenos sociais que caracterizam as civilizações modernas, pode-se observar a “emancipação” gradual dos indivíduos, ou seja, uma igualização das gerações uma em relação às outras. Durkheim demonstrou que não é possível explicar a passagem do conformismo obrigatório das sociedades “segmentárias,” para a solidariedade “orgânica,” das sociedades diferenciadas, sem recorrer ao fator psicológico essencial da diminuição da vigilância exercida pelo grupo sobre os indivíduos. A heteronomia própria da coação acarreta a responsabilidade subjetiva. Com efeito, a moral da cooperação, que existe em germe em todas as sociedades, é sufocada pela coação das sociedades conformistas. A diferenciação social e a solidariedade “orgânica” próprias das sociedades civilizadas permitem seu desenvolvimento e explicam, assim, as transformações da responsabilidade.

A responsabilidade moderna tende a ser inteiramente individual e subjetiva. A responsabilidade primitiva está associada à idéia de sanção, que é a noção moral por excelência. Uma idéia ainda muito difundida é que uma ação má merece castigo e uma boa ação, recompensa. Esta noção que se une facilmente com a responsabilidade subjetiva, é um produto das noções primitivas, objetivas e quase materiais da responsabilidade.

A coação social e a cooperação não chegam a resultados morais comparáveis. A coação social, tem nos adultos resultados análogos aos da

coação adulta em relação à criança, pois os dois fenômenos constituem apenas um, o adulto, dominado pelo respeito unilateral dos "velhos" e da tradição, conduz-se à maneira de uma criança. Pode-se afirmar que o realismo das concepções primitivas do crime e da sanção é, em alguns aspectos, uma reação infantil.

A idéia de uma lei ao mesmo tempo física e moral, que procede dos primitivos, está no centro da representação da criança, que sob o efeito da coação adulta concebe as leis do mundo físico com as formas de uma certa obediência das coisas às regras. O fato de as idéias de sanção e expiação terem tomado tamanha amplitude explica-se pela lógica de que todos os adultos foram crianças e como tais, desde o início de seu desenvolvimento mental, viram as idéias de coação e expiação sendo respeitadas pelos adultos. Sob o efeito da cooperação, o indivíduo torna-se realmente adulto, a autonomia da consciência toma o lugar da heteronomia. Fauconnet estudou exatamente esta transformação no campo da responsabilidade, a primeira, completamente interior da consciência, que recrimina suas faltas com o ideal, sucede assim a segunda, oriunda das reações do grupo. Esta responsabilidade interior permanece um fenômeno social. Sem a cooperação dos indivíduos, a consciência ignoraria o bem moral e o sentimento de culpabilidade.

CAPÍTULO II

CLASSES DE ACELERAÇÃO

Proposta Pedagógica e Desenvolvimento

Este capítulo descreve o processo educacional que deu ensejo ao projeto de implantação das classes de aceleração, assim como o funcionamento e as instalações físicas de uma dessas classes.

O planejamento das Classes de Aceleração ocorreu em 1995 como parte das reformas educacionais empreendidas naquele ano pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A implantação do projeto, cujo título é, Reorganização da Trajetória Escolar: Classes de Aceleração, se deu com o objetivo de eliminar a defasagem entre série e idade de matrícula da 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

Dados da Secretaria de Estado da Educação, relativos a 1993, mostram que aproximadamente 30% dos alunos apresentam dois anos ou mais de defasagem. Estudos realizados no Brasil (RIBEIRO, 1993) apontam que, a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é metade da de um aluno



novo na série. Na análise destes números, verifica-se que a partir da quinta série, os índices passam dos 40%. A maior incidência encontra-se nas regiões periféricas da Capital, em municípios da Grande São Paulo e em algumas regiões do interior. Concentra-se nas regiões mais empobrecidas do Estado, o que evidencia relações com uma problemática mais ampla, bastante conhecida e muito complexa, cujos efeitos atingem a Rede Pública de Ensino (SEE-SP, 1998).

Considerando que os grupos sociais mais pobres, na sua grande maioria, ainda buscam formação escolar para seus filhos como parte de um projeto de melhoria de vida, a Escola Pública deve cumprir sua função social, atendendo às necessidades de aprendizagem de todos os alunos.

Os alunos repetentes, que congestionam o fluxo, expõem a fragilidade do sistema de ensino, que produz o seu próprio fracasso. Sem desconsiderar as questões estruturais mais amplas, pode-se afirmar que a produção do fracasso também tem origem no interior da escola, e um de seus focos é a inadequação da proposta de ensino à clientela. Uma adequação significa a organização de um programa que parta das necessidades dos alunos, da criação de condições favoráveis para a aprendizagem, de uma sistemática de avaliação do trabalho desenvolvido e que não considere apenas a quantidade de informações desenvolvidas em provas de verificação. Tradicionalmente, entretanto, vem sendo observado um desequilíbrio nesse aspecto, como mostram estudos da

história das disciplinas escolares. Sabe-se da importância de considerar a realidade e as diferenças entre alunos; afirma-se a possibilidade de toda criança aprender; no entanto, ao selecionar a programação e os parâmetros de promoção, a escola determina um nível ideal de aquisições possível de ser alcançado somente por uma parte dos alunos (Chervel, 1990, p.208).

A organização necessária para que ocorra a aprendizagem escolar – o que não é espontâneo, isto é, exige condições especiais - não pode significar opressão, peso, memorização de coisas sem sentido, formalismo, rigidez. Ao contrário, ela deve ser flexível, permitir descontração, estimular esforços e tentativas, desenvolver o espírito de persistência, os sentimentos de autoconfiança e COOPERAÇÃO; deve, enfim, estar a serviço de um clima estimulante ao trabalho intelectual, que é próprio da escola.



1. Proposta Pedagógica

Segundo a Secretaria de Estado da Educação, a Proposta Classes de Aceleração, ao recuperar a trajetória dos alunos em situação de defasagem, estaria desencadeando uma série de medidas que necessitam ser acionadas para melhorar a qualidade do atendimento escolar oferecido à população. Para isso, é necessário que se parta de um entendimento claro a respeito dessa situação, no que se refere às condições dos alunos e ao contexto escolar.

Este projeto visa interferir diretamente nos processos de retenção e evasão da Rede Pública, fazendo face ao problema do fracasso escolar, compreendido nesta proposta como a consequência do fluxo de seletividade e exclusão que perpassa a escola.

Para resolver essa questão, o projeto busca a adequação da proposta de ensino à clientela, propiciando uma aceleração dos processos de aprendizagem dos alunos, a fim de que estes avancem em seu percurso escolar, passando a cursar uma série mais compatível com sua idade.



1.1. Teoria

Na busca de meios para trabalhar com esta realidade e como conseguir resultados mais satisfatórios, encontra-se na psicologia sócio-histórica, e dentro dela, as práticas sociointeracionistas, as reflexões que acenam para caminhos diferentes daqueles propostos pela escola mais tradicional.

A psicologia sócio-histórica é fundamentada na concepção de que todo Homem se constitui como ser humano pelas relações que estabelece com os outros. Desde o nascimento o ser humano é socialmente dependente do outro e entra em um processo histórico que, de um lado, oferece os dados sobre o mundo e visões sobre ele e, de outro lado, permite a construção de uma visão pessoal sobre este mesmo mundo. Como ontologicamente social, o homem passa a construir sua história exclusivamente com a participação dos outros e da apropriação do patrimônio cultural da humanidade. A construção do Homem passa pela vivência com os outros e vai-se consolidar na formação adulta de cada indivíduo. Essa discussão tem em Vygotsky e em outros psicólogos russos a sua origem, e seu aprofundamento vem sendo feito à luz de experiências especialmente do campo educacional.

A teoria sociointeracionista encontra em Vygotsky, uma visão de desenvolvimento humano baseada na idéia de um organismo ativo, cujo



pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural: a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo. Essa reconstrução interna é postulada pelo autor no que denominou de dupla estimulação: tudo que está no sujeito existe antes no social (interpsicologicamente) e, quando é apreendido, modificado pelo sujeito e devolvido para a sociedade passa a existir no plano intrapsicológico (interno ao sujeito). A criança vai aprendendo e se modificando. Quando, por exemplo, a criança passa a usar um conceito que aprendeu no social, só vai ampliar a sua compreensão quando o internalizar e puder pensar sobre ele. O conceito de mãe, que evolui da mãe pessoal para o conceito mais amplo de Mãe, constitui uma elucidação deste processo (Vygotsky, 1984).

Vygotsky salienta que as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para que este se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive. Nesta medida, o acesso à cultura escolar torna-se importante para a apropriação de significados diferenciados (Martins, 1997).

Concebendo a escola como o lugar onde ocorrem a apropriação, a sistematização do conhecimento e onde a aprendizagem deve estar sempre presente, as interações aqui são compreendidas em um contexto específico, como parte fundamental do processo ensino-aprendizagem.

Assumir o compromisso com a aprendizagem dos alunos que estacionaram no percurso significa que a escola passa a se empenhar para que eles adquiram o instrumentos que ela guarda, os quais podem contribuir para que consigam um inserção mais satisfatória em seu tempo, em sua realidade.

Para assegurar a possibilidade de continuidade de estudos dos alunos, a definição do conteúdo curricular das classes de aceleração baseou-se nos objetivos do Ensino Fundamental de oito anos, identificando o que é fundamental ser desenvolvido em termos de conceitos, habilidades, operações de pensamento, hábitos ou valores - nos quatro primeiros anos, para a garantia de continuidade.

1.2. Metodologia

A metodologia de ensino busca formas de trabalho que atendam a diferentes dimensões de aquisição de conteúdos para atender a alunos com trajetórias escolares diversas. O conteúdo é composto de atividades diversificadas que favorecem a participação do aluno no processo ensino aprendizagem, enfatizando as diversas formas de conhecimento e o desenvolvimento de sentimentos de segurança e auto-estima.

Os alunos destas classes já trazem consigo alguns rótulos, portanto, existe nesta proposta a preocupação de compreender as suas dificuldades



escolares de uma perspectiva pedagógica, para que as condições de vida, por exemplo, que explicam determinadas atuações escolares desses alunos, não justifiquem um rendimento insatisfatório e um trabalho pedagógico insuficiente.

Apesar de todos os obstáculos sociais, essas crianças e jovens conseguiram chegar à escola, sabendo comunicar-se, correr e brincar, tendo desenvolvido recursos pessoais que lhes permitem enfrentar dificuldades, resolver muitos problemas e até trabalhar, contribuindo para o sustento de suas famílias.

Para o aproveitamento de todas as potencialidades que essas crianças possuem, faz-se necessária uma avaliação diagnóstica, que antecede o planejamento das atividades pelo professor. Neste momento, se identificará também, o estágio em que se encontram os alunos no domínio de conteúdos. Esta avaliação pode propor tanto situações gerais de aprendizagem com a classe toda, como situações de trabalho diversificado, com pequenos grupos, para atender às necessidades de aprendizagem específicas.

A avaliação, vista como um acompanhamento permanente da aprendizagem dos alunos, deve indicar seus progressos e dificuldades e orientar o planejamento das atividades.

O trabalho da escola é com o conhecimento, e isso é mais do que fornecer ferramentas para entender o mundo, porque conhecer é também um processo de fortalecimento, de ampliação de visão e de possibilidade de atuação das pessoas



no meio físico e social.

1.3. Material de apoio

Uma proposta com esse referencial busca desmontar a cultura da repetência e instalar a cultura da aprendizagem escolar e para tanto foi desenvolvido material específico composto de um volume chamado *Avaliação*, livro direcionado ao professor que discute e orienta sobre este tema. Além de quatro módulos, contendo cada um o livro do professor, intitulado *Ensinar pra valer*, além do livro do aluno, denominado *Aprender pra valer*. Encartes, cartazes, fichas de atividades e jogos, também fazem parte desse material

O livro do professor, *Ensinar pra valer!*, traz orientações de procedimentos pedagógicos, sugestões de atividades, considerações a respeito dos conceitos trabalhados, divididos em 4 módulos, sempre em consonância com o currículo oficial da rede e com a proposta curricular das Classes de Aceleração.

Seguindo orientações do módulo 1, estabelecem-se rotinas diárias em relação ao tempo, ao espaço da sala de aula e às atividades a serem desenvolvidas. Quanto ao espaço, é acertado com os alunos como fazer os arranjos dos livros de literatura e de consulta, cuidando para que o ambiente fique agradável, sem estimulação excessiva, e atendendo ao seu propósito

educativo. As carteiras são constantemente movimentadas, de modo a gerar espaços na sala para trabalho individual, em duplas ou em grupos.

Segundo orientação do módulo do professor as atividades referentes ao mesmo assunto devem ser bem variadas. As atividades propostas em cada módulo, em cada componente, devem ser analisadas para serem distribuídas adequadamente ao longo das semanas e meses. Os alunos devem ter conhecimento da organização das atividades para que aprendam a se organizar no tempo e desenvolver autonomia.

O acompanhamento e o registro constante das dificuldades encontradas, dos avanços conquistados pela classe e pelos alunos individualmente é outra importante proposta feita no módulo do professor, porém, a que se considerar a dificuldade quanto ao tempo de que a professora dispõe para essa atividade. Pois, como se percebe o trabalho é todo desenvolvido em conjunto, alunos e professora, inteirando-se constantemente, o que torna escasso o tempo para as anotações.

Os quatro módulos são compostos de projetos que procuram contemplar os conteúdos básicos de 3ª e 4ª séries e ao mesmo tempo possibilitar ao aluno da classe de aceleração uma vivência reflexiva da aprendizagem.

Convém informar que, na escola que serviu de referência para este trabalho, o ano letivo iniciou-se com algumas limitações, pois a professora possuía somente uma cópia do módulo *Ensinar para Valer I*, ou seja, os



materiais de apoio que compõem o projeto, como jogos de alfabetização e outros, fichas e encartes , além dos livros dos alunos, ainda não haviam chegado à escola.

Todo o material tem como base as propostas curriculares elaboradas especificamente para o projeto das Classes de Aceleração. A seleção e organização das atividades seguem princípios de uma concepção de educação que não dissocia o processo de ensino do de aprendizagem, considerando a construção do conhecimento como um processo vivo e significativo, que desperta a curiosidade do aluno para conhecer o mundo e amplia sua capacidade de compreendê-lo.

É importante salientar que embora o foco inicial desta Proposta fosse a clientela das primeiras séries, em sua implantação objetivou-se com as modificações, o alcance gradual das séries finais do Ensino Fundamental. Nas etapas seguintes, a idéia seria localizar as séries e disciplinas que apresentavam congestionamento de fluxo, para construir uma nova proposta que fosse um desdobramento das classes iniciais de aceleração. Até a data do presente trabalho, as modificações propostas ainda não haviam atingido as demais séries do ensino fundamental.

2. Desenvolvimento

No município de São José do Rio Preto, a Secretaria Municipal de Educação adotou a citada proposta, no ano de 1999, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, por ocasião da Municipalização das Escolas de 1ª a 4ª séries.

2.1. A Escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Guiomar Maia, localizada na cidade de São José do Rio Preto, participou do projeto Classes de Aceleração no ano de 1999 e serviu de contexto para a realização deste trabalho. A pesquisa de campo se desenvolveu no período de Fevereiro a Dezembro daquele ano.

Vale dizer que o principal critério para a seleção de escolas participantes do Projeto é o índice de defasagem idade/série dos alunos matriculados de primeira a quarta série. Em seguida seleciona-se as escolas que possuem espaço físico para a instalação destas classes.

São considerados alunos com defasagem idade/série aqueles que tenham ultrapassado em dois anos ou mais a idade regular prevista para a série em que

estão matriculados.

A organização das classes de aceleração ocorre em dois níveis:

Aceleração I e Aceleração II.

Classes de Aceleração	Série de origem dos alunos	Série de destino dos alunos
Aceleração I	Primeira e segunda séries	Quarta ou quinta séries
Aceleração II	Terceira ou quarta série	Quinta série

De acordo com o critério adotado, a idade mínima de encaminhamento para a Classe de Aceleração I é de dez anos e para a Classe de Aceleração II, é de onze anos.

Cada classe é composta de um mínimo de vinte alunos e um máximo de vinte e cinco alunos e a carga horária destas classes é de cinco horas diárias.

Os alunos das Classes de Aceleração devem cumprir, no mínimo, 75% de frequência em relação ao total dos dias letivos e atingir os níveis de aprendizagem estabelecidos pela Proposta Pedagógica.

Em casos excepcionais, poderão ser definidos outros encaminhamentos aos alunos desta classe, além dos previstos na tabela.

Obedecendo aos critérios estabelecidos para a implantação da Classe, a escola pesquisada comportou uma Classe de Aceleração II. A turma foi formada por vinte e dois alunos. O grupo foi composto de dezenove meninos e três

meninas; a maior parte do grupo consistiu de alunos da própria escola, que se encontravam em defasagem idade/série por passarem por várias repetências; a média de idade era de treze anos.

A sala onde se instalou a classe de aceleração mede cerca de 45m², possui boa iluminação, dois ventiladores e cortinas nas janelas. Condições estas comuns à todas as salas desta escola. As carteiras e cadeiras são para crianças e desta forma inadequadas para os alunos desta classe, formada por adolescentes, que encontravam dificuldades para se acomodar em carteiras pequenas devido a ausência de carteiras que atendam a altura desses alunos na escola. A escola não dispõe de verba para adquirir carteiras e cadeiras maiores. Durante o todo o desenvolvimento deste trabalho os móveis adequados não foram providenciados.

O desenvolvimento do Projeto Classes de Aceleração, nesta escola, passou por alguns entraves, num primeiro momento. O fato de estarem reunidos numa mesma sala os alunos que, como foi colocado anteriormente, traziam alguns rótulos, como exemplo, indisciplinados, desinteressados e incapazes, despertou, no corpo docente da escola, o preconceito e uma perspectiva negativa em relação ao trabalho pedagógico que se iniciava. Junta-se a isto a idade destes alunos, de onze a quinze anos. Em 1996 as escolas de ensino fundamental foram “reorganizadas”, separando-se em diferentes escolas os alunos de primeira a quarta série e os alunos de quinta a oitava, coube à escola



citada o Ensino Fundamental Básico (primeira a quarta séries), daí o fato da maioria do corpo discente, possuir, a idade máxima de dez anos.

Um dos pilares dessa nova proposta de trabalho é a promoção do autoconceito dos alunos e o respeito a seus diferentes ritmos de aprendizagem, para que adquiram a confiança em sua capacidade de aprender. Considera-se, na nova proposta, que esses alunos se encontram defasados no ensino regular em parte devido às suas condições de vida, mas também, e principalmente, em decorrência da inadequação do ensino que lhes tem sido oferecido.

Cocrente com a concepção de conhecimento e de ensino-aprendizagem da proposta, o material de apoio promove a integração dos conteúdos por meio de projetos que estimulam a busca de informações e o hábito de registro. A clareza dos objetivos de cada atividade proposta e das aprendizagens realizadas é uma preocupação constante neste material. É importante destacar que a exposição e discussão dos objetivos, favorecem o desenvolvimento da autonomia, condição fundamental para que os alunos prossigam seus estudos.

2.2. Construindo a linguagem e os números

No primeiro bimestre foram desenvolvidos, em Língua Portuguesa, os seguintes projetos: Projeto Amigos, com o objetivo de que o grupo se conhecesse melhor, além das atividades de linguagem oral, leitura e escrita. Durante este projeto fez-se a eleição do representante de classe com os seguintes procedimentos: Explicou-se para os alunos que o representante de classe é o que leva as idéias e opiniões da maioria para as demais instâncias da escola. Os nomes dos candidatos foram colocados na lousa. Cada aluno escolheu um candidato e escreveu seu nome em uma tira de papel, que foi colocada numa caixa. Enquanto a professora ia lendo os nomes dos candidatos um aluno marcava os votos na lousa. Feita a apuração, os alunos registraram no seu livro os nomes dos candidatos e do ganhador.

O projeto Dicionário, também desenvolvido no 1º bimestre, teve como objetivo levar os alunos a aprenderem a usar o dicionário, pois essa habilidade lhes daria mais autonomia e possibilitaria a ampliação de conhecimento.

O projeto Poesia foi um dos destaques do trabalho desenvolvido pela classe de aceleração desta escola. Proposto com o objetivo de que os alunos se familiarizassem com a linguagem poética, sentindo prazer em ler e ouvir poesia, Os alunos e a professora desta escola foram além, escreveram um livro de

poesias. As poesias foram produzidas pelos alunos, corrigidas em conjunto com a professora e posteriormente digitadas, resultando assim no Livro de Poesias da Classe de Aceleração.

Outro projeto que merece destaque é o Projeto Supermercado, realizado também no primeiro bimestre. Trata-se de um jogo simbólico: os alunos brincaram, fizeram pesquisas de nomes, de preços e qualidades dos produtos de supermercado. Com o espaço cedido pela escola foi possível montar um supermercado, o que abriu um leque de oportunidades de aprendizagem, por exemplo: fizeram representações, como o dono do mercado, o empregado, o consumidor; utilizaram as operações matemáticas para resolver situações problema criadas para este fim, além das pesquisas já citadas. As outras classes também puderam utilizar este espaço.

Outros projetos foram: Projeto Diário, Projeto Histórias que a família conta. Todos estes projetos envolviam as outras áreas como: Educação Artística e Física, Matemática, Ciências, História e Geografia.

O módulo 2, material que deveria ser utilizado no 2º bimestre pela classe de aceleração, é composto pelo projeto Festas Juninas, com atividades multidisciplinares. Este projeto culminou com a realização da festa junina na escola, totalmente preparada pelos alunos desta classe e com a participação de toda a escola. A qualidade da organização da festa, demonstrou o empenho e o investimento pessoal que os alunos dispõem, quando apropriadamente

estimulados. Outros projetos deste bimestre foram: Conhecendo Medicamentos; Ervas medicinais e Receitas caseiras; O Farmacêutico; Lendas e Fábulas.

O módulo do aluno, *Aprender pra valer*, traz ilustrações em preto e branco, espaços para completar e em todo o seu conteúdo traz ilustrações com o objetivo de promover uma reflexão sobre o momento que o aluno está vivendo. O exercício proposto *Superando obstáculos* representado por uma corrida de obstáculos, em que o atleta cai e encontra ajuda de outras pessoas para se levantar, seguido da pergunta: qual o seu maior obstáculo hoje?, é um exemplo.

O módulo 3, trouxe o Projeto Correspondência, no desenvolver deste projeto os alunos tiveram a oportunidade de conhecer a Agência Central dos Correios de São José do Rio Preto, acompanhados da professora, que foi assessorada por um funcionário da agência que explicou dedicadamente a estrutura dos *Correios*. Em decorrência deste projeto houve a visita do Presidente da Associação Filatélica de São José do Rio Preto e de um carteiro à escola, ambos proferiram uma palestra e esclareceram as dúvidas dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido pelo Correio. Outro projeto proposto e desenvolvido foi Projeto Jornal.

As atividades propostas para Matemática, envolvem jogos como, Batalha da tabuada, Bingo da tabuada, além de atividades com material concreto como o Ábaco e o Material Dourado.

Durante o 3º bimestre, a proposta de Ciências trouxe o tema: “O lixo:

Material Bom no lugar errado”. Para a melhor compreensão deste assunto os alunos visitaram a Construfert (Companhia que faz a coleta de lixo no município de São José do Rio Preto).

Para o 4º bimestre os projetos realizados pela classe foram: Música Popular e Jornal Mural.

A variação de recursos nas aulas propiciou o estabelecimento de uma nova relação dos alunos com o conhecimento. A utilização de gráficos, por exemplo, como o da altura que ficou exposto durante todo o ano, pregado na parede para que os alunos pudessem observar o próprio crescimento foi um estímulo visual que colaborou no desenvolvimento dos discentes. Cartazes e painéis construídos pelos alunos, sob a orientação da professora consistiam num material, que exposto, mostrava e fixava o conhecimento dos alunos.

A dinâmica do trabalho proposto foi pouco a pouco envolvendo os alunos, pois tratava-se de uma proposta que exigia e estimulava a participação ativa dos discentes. Por parte dos professores iniciou-se uma nova visão em relação a estes alunos, positiva desta vez.

Segundo a professora, em todos os projetos específicos da classe de aceleração obteve uma significativa participação dos alunos, já que se dispuseram a trabalhar em grupos, em discutir alguns conteúdos, em organizá-los registrando-os da forma combinada. No entanto, em algumas atividades observou o desinteresse de alguns deles. Destaca, ainda que sempre obteve o

respaldo da direção da escola para a realização dos projetos. Evidenciou que, no decorrer das atividades, os alunos foram sanando muitas dúvidas e adquirindo autonomia diante do seu próprio conhecimento.

2.3. Construindo o social

Consta na proposta pedagógica que ensinar exige criar situações para as crianças interagirem entre si e com os conteúdos de ensino, sob orientações do professor, ou seja, significa prever e organizar tais situações, cuidando, inclusive, da utilização do espaço da sala de aula e da distribuição das atividades no tempo.

Uma preocupação permanente no decorrer do ano foi constituir a classe como um grupo, por meio do estabelecimento comum de acordos e regras, gerando confiança mútua e solidariedade. São exemplos de alguns acordos feitos pela classe pesquisada: São sentimentos permitidos – amor, paz, alegria, educação, felicidade, honestidade, carinho, união, amizade, liberdade, compreensão, harmonia, preservação, calma, tranquilidade e dedicação. Os sentimentos proibidos são – raiva, tristeza, nervosismo, ódio, orgulho, maldade, ciúmes, violência, inveja, manha, atrevimento, fofoca, preguiça, ironia, desonestidade, desunião e mentira. As regras formuladas pelos alunos foram: Não correr dentro da classe e nem no corredor; não xingar nem ofender os



colegas, as professoras e os funcionários; fazer silêncio e conversar somente na hora certa; não usar de violência e não brigar na escola; ser gentil e amigo das pessoas; preservar a escola limpa; prestar atenção e participar das aulas; ter responsabilidade com as próprias coisas e as coisas dos outros; falar sempre a verdade e ser honesto; respeitar as pessoas; estudar e querer aprender; se comportar de maneira correta em todos os ambientes da escola.

No que toca a questão do desenvolvimento sociomoral dos alunos desta escola, a direção e o corpo docente, visando mobilizar a escola como um todo – comunidade, alunos, funcionários, professores e direção, programaram para cada bimestre, alguns projetos a fim construir um ambiente prazeroso e cooperativo. Procede-se à descrição de uma série de atividades, relativas aos projetos, realizadas no ano de 1999. Estas atividades foram elaboradas a partir do descontentamento das professoras com o comportamento dos alunos, pois estes estavam desinteressados pelos estudos, não respeitavam os outros e nem a si mesmos. Para o primeiro semestre foram elaborados dois projetos: “Relações Humanas” e “Patrimônio Histórico”.

O projeto “Relações Humanas” teve como objetivo despertar no educando a importância de se relacionar com o outro de maneira educada, respeitando as diferenças. As regras de boa convivência deveriam ser um dos resultados deste primeiro projeto.

As regras que as professoras se propuseram a elaborar, para nortear a



socialização dos alunos, deveriam ser construídas coletivamente por cada classe. Sendo assim, na primeira semana de aula, as crianças tiveram atividades especiais como brincadeiras, teatros, e atividades lúdicas.

O primeiro dia de aula iniciou-se com a apresentação dos alunos e professores. Logo após, houve, no pátio da escola, um teatro de fantoches, que enfocava a honestidade como tema, seguido da discussão de um texto sobre o mesmo assunto na sala de aula.

No segundo dia trabalhou-se o tema solidariedade, tendo como insumo um filme intitulado “Porque precisamos uns dos outros”. Trata-se de um curta metragem com animais numa floresta que zombavam de outros animais, por esses serem diferentes, no decorrer de uma festa. Até que todos foram surpreendidos por um incêndio, e a salvação veio da ajuda mútua. Na sala de aula, cada professora propôs diferentes atividades complementares para a interpretação e discussão do filme. Entre elas desenhos expressando as próprias características físicas e morais das crianças, a música “Canção da América” de Milton Nascimento; a dinâmica de grupo “As dificuldades podem ser ultrapassadas” (representada por um barquinho de papel que depois de sofrer nas tempestades, ainda pode ser útil) e redações.

O terceiro dia teve como tema a “participação”, ampliando ainda mais o tópico do dia anterior. Para isso, alunos e professora confeccionaram, em papel pardo, uma árvore que representaria a classe. Houve a participação de todos os

alunos, cada um seria uma folha, e cada sala faria a árvore que melhor se adequasse a ela, sendo que os alunos, poderiam denominá-las e montá-las da forma que quisessem. Alguns exemplos foram: 4ªA - “Uma árvore que dá bons frutos”, na qual os alunos escreveram mensagens sobre amizade, honestidade, solidariedade e temas afins, nas folhas. Cada aluno escreveu na “Árvore da amizade”, da 3ª série A, como deveria ser o amigo.

No quarto dia trabalhou-se a união como tema, por meio da confecção de bonequinhos com saquinhos de pipocas, pelos alunos. Aqueles deveriam conter as características dos próprios alunos e foram colocados de mãos dadas para representarem a união da sala. Algumas salas produziram textos para acompanhar a elaboração do trabalho.

No quinto e último dia, fez-se a avaliação da postura e ação dos alunos na convivência com os outros, em relação ao conhecimento que tinha sido passado para eles durante a semana. Discussões, produções de texto, desenhos e, principalmente, a elaboração das regras de boa convivência de cada classe, foram alguns dos meios utilizados para a reflexão dos temas propostos. Algumas classes também organizaram, no palco da escola, uma apresentação da conclusão da semana. As apresentações foram: a fábula “O leão e o ratinho; algumas músicas que falavam sobre amizade; um teatro mostrando como deve ser a convivência em sala de aula e um outro com os fantoches confeccionados pelos alunos.

Segundo avaliação das professoras, o teatro de fantoches fez mais sucesso entre os menores e o filme “Porque precisamos uns dos outros” teve uma melhor recepção pelos alunos da terceira série em diante.

Como ficou claro pela descrição das atividades, a elaboração das mesmas procurou privilegiar a cooperação entre os alunos. Entretanto, após a finalização da semana, a escola continuou envolvida nos mesmos problemas de indisciplina que a motivou a promover o projeto

Segundo a professora da classe de aceleração, os alunos desta sala participaram muito bem desse projeto e foi muito importante a elaboração das regras de boa convivência por eles, assim os mesmos puderam avaliar o que seria necessário para a realização de um bom trabalho durante o ano.

O desenvolvimento do projeto “Patrimônio Histórico” também se deu com uma preocupação de cunho sociomoral, se num primeiro momento o foco eram as pessoas com as quais se convive, no segundo foi com o local que se convive, o que é público. Portanto, este projeto foi estruturado com o objetivo de levar os alunos a conhecerem, valorizarem e preservarem o Patrimônio Histórico. Assim, foram considerados como Patrimônio Histórico os prédios públicos, praças do município, a escola, enquanto estrutura física e histórica, além dos documentos e fotos relativos a fundação da escola.

Os alunos da classe de aceleração participaram ativamente deste trabalho, pois puderam integrá-lo às atividades dos módulos. Como parte das atividades



realizaram entrevistas com moradores antigos do bairro, com a irmã da Patrona da escola, visitaram de ônibus, os pontos turísticos e patrimônios da cidade, construindo, desta forma, conceitos de história e geografia.

Durante o segundo semestre, a iniciativa dos projetos continuou, e o primeiro a ser desenvolvido nesse período foi o “Relações Humanas”. Idealizado pela necessidade de se avaliar e reforçar o desenvolvimento dos alunos em relação às regras de boa convivência e aos valores dos trabalhos coletivos. O desenvolvimento do projeto deu-se da seguinte forma: no dia vinte e oito de agosto reiniciaram-se as aulas. Os alunos foram recebidos pelas professoras, e, na sala de aula, cada criança confeccionou uma máscara de cartolina, procurando expressar como estava se sentindo no início deste segundo semestre. As máscaras foram expostas no corredor das salas de aula. Após o recreio houve uma mostra de talentos, na qual as crianças que quiseram puderam apresentar seus trabalhos.

No dia vinte e nove, quinta-feira, houve um teatro de fantoches encenado pelas professoras. O texto “A galinha ruiva”, recontada por Penryhn Coussens e traduzida por Claudia Roquete Pinto, tratava do dilema de uma galinha que encontrara um grão de trigo, mas não conseguia, entre seus amigos, uma companhia para plantá-lo, colhe-lo e torná-lo pão. Porém, quando tudo estava feito e o pão pronto, todos quiseram ajudá-la a comê-lo. Apesar de a opinião das crianças ser a de que a galinha deveria comer o pão sozinha, as professoras

preferiram dividi-lo, enfatizando o perdão como instrumento de aprendizagem moralizante e de cooperação. Pode-se inferir, pela opinião das crianças que o individualismo é um dos traços significativos da formação dessa clientela. Estão, provavelmente refletindo valores que são modelos em casa, e em outros meios de que participam. Usufruir sozinha do produto do próprio trabalho, encerra uma concepção de incomunicabilidade desse produto, e a desvalorização do crescimento por meio da troca social. Mas encerra também uma concepção inicial de justiça, já que o produto do trabalho seria a resposta a um esforço pessoal intransferível.

Após essa atividade, o texto “Os meninos e as rãs” das Fábulas de Esopo, também foi utilizado para reforçar a idéia da necessidade da responsabilidade nos atos praticados por cada pessoa. Depois do intervalo, houve um campeonato de “Bola Queimada”, em que as regras do jogo foram combinadas por uma equipe de alunos, com representantes de cada classe, juntos com a coordenadora, e comunicadas aos outros integrantes antes do jogo, sendo exemplo claro de heteronomia, uma vez que só uma parte dos participantes teve acesso à elaboração das regras.

Na sexta-feira, cada classe refez a árvore confeccionada no 1º semestre e discutiu a parábola do Bom Semeador (Mt 13, 1-9). O texto descreve o percurso de um homem que deixou algumas sementes caírem à beira do caminho, durante a sua caminhada. Uma porção delas foi comidas por passarinhos. Outras caíram

em terreno pedregoso, onde havia pouca terra. Brotaram, mas com o calor do sol, secaram porque não tinham raiz. Outras caíram entre os espinhos e morreram sufocadas. Algumas, porém, caíram na terra boa e renderam muito. Esse texto bíblico foi proposto com o objetivo de se fazer uma reflexão sobre a disponibilidade de cada um para aprender, sendo a fecundidade da terra, o traço significativo comum entre os alunos bem comportados e atentos.

Também neste dia, após o recreio, aconteceu um jogo de futebol com equipes mistas, ou seja, de várias classes, que mais uma vez combinaram as regras antecipadamente e convidaram o zelador da escola para apitar. Os outros alunos ficaram incumbidos de preparar as torcidas.

Neste momento, a participação dos alunos da classe de aceleração foi ainda mais significativa, foram revistas as regras para uma boa convivência e os alunos avaliaram o seu comportamento durante o primeiro semestre. Numa avaliação geral, todo o corpo docente e funcionários, observou que alguns alunos da classe de aceleração que antes brigavam freqüentemente, além de outros que, nos anos anteriores, não permaneciam na sala de aula, tiveram mudanças em seu comportamento, brigando menos e se interessando mais pelas atividades realizadas na classe. A maior parte dos problemas de indisciplina foram resolvidos em sala de aula, por meio de discussões e reflexões em grupo.

As atividades socializantes continuaram com o projeto “Conhecendo a Pluralidade Cultural”. Levar os alunos a conhecerem e respeitarem as diversas



manifestações culturais existentes no país, foi o objetivo proposto. O projeto se desenvolveu com êxito, pois os alunos e professores se envolveram e um vasto conteúdo foi explorado, propiciando uma semana de festas.

Na segunda feira foi realizado um seminário sobre pesquisas folclóricas em que cada classe fez o trabalho de seleção e divulgação das pesquisas, sendo composta uma mesa de apresentação dos resultados obtidos pelos alunos.

Na terça-feira foram montadas, na quadra da escola, várias estações com brinquedos como amarelinha, pipa, jogo de peteca, jogo de bola de meia, pé de lata, corda para cabo de guerra e outros jogos folclóricos. Acompanhados das professoras, os alunos passaram por todas as estações participando de todos os jogos. A necessidade de adequação, à idade e aos seus interesses fez com que a confecção de pipas ficasse sob a responsabilidade dos alunos da classe de aceleração. Estes desempenharam a função com eficiência, pois foi a brincadeira da pipa a que mais despertou interesse dos alunos em geral.

Na quarta-feira houve o “Campeonato de trava-língua, uma brincadeira folclórica que consiste em falar rapidamente um ou dois versos compostos de palavras com consoantes da mesma área de articulação lingüística, além de desafio, adivinhações e provérbios. Na organização lúdica, cada classe selecionou um aluno por item a ser competido, e um júri formado pelos funcionários da escola decidiu quais alunos se saíram melhores, que deveriam receber prêmios.



Na quinta-feira ocorreram desfile e danças típicas preparadas por todas as classes, e tematizadas nas diversas regiões brasileiras. As crianças vestiram e dançaram as músicas correspondentes a cada região folclórica. Além da qualidade informativa da identidade nacional, a atividade teve, ainda, o mérito de otimizar a interação entre alunos, professores e funcionários, refletido no excelente resultado da apresentação.

No desfile de trajes típicos, os alunos da classe de aceleração participaram com o traje de Cangaceiro, elaborado por eles mesmos, na dança apresentaram a Capoeira, com a participação de vários alunos gingando e outros tocando berimbau. A Capoeira é um jogo comum entre estes adolescentes. portanto mais uma vez ocorria a integração entre escola e vida. Houve, ainda adequações do projeto com atividades dos módulos.

Na sexta-feira, o encerramento das atividades realizou-se com a exposição de trabalhos e fotos dos dias anteriores, organizados na biblioteca da escola, a exposição foi visitada por todas as classes e pela comunidade.

Para a realização, plena, destes projetos, fez-se necessário, também, a mudança da postura das docentes, em favor de uma concepção mais democrática de ensino. Essa concepção se concretizou na disponibilidade demonstrada pelos professores para que o hábito da discussão dos problemas entre eles e os alunos substituísse posturas mais autoritárias, como a imposição do silêncio por meio de palavras e gestos agressivos.



Outro fato, foram os resultados positivos dos projetos, que também colaboraram para uma reflexão que privilegiasse a elaboração de atividades em conjunto, e que promovessem, a toda a comunidade escolar, a oportunidade de construção de novas relações, como a de ajuda mútua e a troca de idéias

Por fim, o projeto “Cantando e aprendendo” realizou-se na semana da Pátria com o objetivo de resgatar o sentimento de civismo, enquanto responsabilidade e compromisso de cidadania. Foi desenvolvido da seguinte forma: há um cronograma no qual cada sexta feira uma classe fica responsável por uma apresentação, geralmente teatral, que leve a refletir sobre o compromisso de cada um com a escola e a nação. Em seguida canta-se algum hino da Pátria. O encerramento deste projeto deu-se com a apresentação da classe de aceleração, que consistiu em uma audição de flauta, feita por um dos alunos, que tocou várias músicas, entre as quais, Noite Feliz e Brasil 500 anos, houve ainda a música Canção da América, acompanhada pelas vozes dos demais alunos desta sala.

CAPÍTULO III

DISCUTINDO A PRÁTICA

Para Piaget, a sociedade é a expressão das relações, ou interações, entre os indivíduos que a ela pertencem, e entre estes e o meio ambiente. Dentro dessas relações, existem normas de conduta que são estabelecidas a partir das interações precedentes dos indivíduos, e que vão caracterizar os valores morais de cada sociedade e estabelecer suas normas e suas regras.

Este capítulo contrasta, a concepção de Piaget sobre as relações sociais, ou seja, de cooperação e de coação, com os tipos de respeito, mútuo ou unilateral, que foram estabelecidos entre o corpo docente e discente desta escola, além de uma reflexão sobre o processo que estabelece, neste contexto, o desenvolvimento da autonomia ou das ações heterônomas dos alunos. Finalmente, a partir dessa análise, chegar-se a às considerações finais do trabalho.

À luz de Piaget, sabe-se que a construção de uma autonomia social é

propiciada pelo desenvolvimento da cooperação (como foi observado durante a realização das atividades dos projetos), mas, essa autonomia não pôde ser observada no decorrer do ano letivo. Esse fato se deve, talvez, à falta de consciência das próprias professoras sobre uma atividade constante de comprometimento social, que envolvesse responsabilidade e senso crítico, capaz de desenvolver nos alunos, a prática e a consciência da cooperação, que são reflexo direto das relações sociais. O conhecimento socialmente acumulado e sistematizado tem marcas de seu tempo e das necessidades do grupo social que o construiu. A simples transmissão trata esses dados como prontos e absolutos, externos ao aluno: conseqüentemente, estimula apenas a memorização, o desinteresse, a passividade e a submissão, criando obstáculos ao pensamento criador (SEE-SP, 1998, p.11).

Numa análise pormenorizada, do contexto onde se realizou esta pesquisa, observa-se que o grupo que compôs a classe de aceleração, foi formado por alunos que traziam um histórico com notas baixas, ou seja, baixo rendimento escolar e como consequência várias repetências, assim enfrentavam preconceitos que os rotulavam como incapazes de aprender, de se “comportar bem”, enfim fora do padrão escolar. Infere-se que estes alunos eram produtos de uma educação que priorizou, como dito acima, a simples transmissão de conhecimentos sistematizados e absolutos, pautada mecanicamente por um programa que indica um ponto determinado de início e outro de chegada.

Uma interpretação desse fato, numa abordagem piagetiana seria que a coação moral é parente muito próxima da coação intelectual, e o absoluto literal que a criança atribui às regras recebidas de fora, assemelha-se, de perto, às atitudes que adota a respeito da linguagem ou das realidades intelectuais impostas pelo adulto. A regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência, nem mesmo julgada ou interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já pronta, exteriormente à consciência; além disso, é concebida como revelada pelo adulto e imposta por ele. Então, o bem se define rigorosamente pela obediência (Piaget, 1994, p.93).

Observa-se que, durante a realização das atividades, relativas aos projetos da escola, houve um comprometimento significativo por parte dos discentes, mas, que não permaneceu no desenvolver do ano letivo, já que fora das festividades, as professoras voltaram a ter o comportamento tradicional que sempre tiveram. Uma parte do resultado não totalmente desejado destes projetos, ou seja, o fato de os alunos desta escola, não agirem de forma cooperativa, não estarem dispostos a realizar todas as tarefas, além de se agredirem verbal e fisicamente algumas vezes e trapacear, talvez, fosse consequência da concepção de “socialização” trazido pelas professoras. Pelas discussões e reuniões feitas com a finalidade de se promover as atividades especiais, pôde-se perceber que o conceito de socialização estava para o corpo docente, intimamente ligado a fatores comportamentais, tais como: não correr

dentro da sala de aula, não xingar nem ofender os colegas, não agredir (empurrões, tapas, chutes, etc.) fazer silêncio e conversar somente na hora “considerada correta”. Concepções estas adquiridas com a experiência escolar de cada uma, já que a idéia de socialização enquanto integração, começou a ganhar espaço no campo escolar nas décadas oitenta e noventa, com a valorização das teorias de Piaget, sobre a construção do social na criança. Portanto, a maior parte deste grupo de professoras traz consigo a idéia de que estar socializado é não transgredir as leis, mesmo que estas sejam impostas.

Para Durkheim (sd), o conceito de socialização educacional está articulado à moralidade, visto desta forma, este autor reduz a moral a três elementos fundamentais: o espírito de disciplina, o espírito de abnegação e o espírito de autonomia. O espírito de disciplina é o senso e o gosto de regularidade e imitação, de respeito às regras que a inibição dos impulsos impõe aos indivíduos por meio do esforço. Já o espírito de abnegação diz respeito à construção do conjunto de leis que regem a sociedade por meio da interação entre os indivíduos, portanto, estar apegado a um grupo, significa, antes de mais nada, compartilhar e interagir dentro do sistema de leis pelo qual se é regido, e abnegar-se de vontade própria pelo senso de justiça construído socialmente. A autonomia consiste em saber e entender as razões pelas quais a sociedade impõe um número determinado de leis à dada comunidade, das quais o grupo pode recusar, conforme a avaliação que possam estabelecer conjuntamente

sobre essas normas.

Salienta-se que apesar da contemporaneidade da idéia de socializar, no sentido de aprimorar a moralidade, proposta por estas professoras, a concepção que as mesmas têm dos termos socialização e moralidade estão limitados ao espírito de disciplina e ao espírito de abnegação, proposto por Durkheim no final do século passado. O desenvolvimento do terceiro elemento fundamental proposto por este autor, a autonomia, deveria ser, seguramente, a mais importante das preocupações atuais da educação, porém, observa-se um descuido neste sentido.

A respeito do que foi posto, Durkheim e Piaget compartilham da mesma idéia. Vão diferir, entretanto no que tange à formação da autonomia. Enquanto o primeiro acredita que a coação é capaz de formar indivíduos autônomos, o segundo propõe a cooperação como fator determinante na formação de adultos autônomos.

Para Piaget, (1994) a criança dotada de uma liberdade de ação suficiente, caminha espontaneamente de seu egocentrismo para dirigir inteiramente seu ser para a cooperação, o adulto age, na maioria das vezes, de modo a reforçar o egocentrismo infantil sob seu duplo aspecto intelectual e moral.

Observa-se, porém, que após estabelecida a relação de cooperação, com a implantação da classe de aceleração, os mesmos alunos que até então eram desinteressados e rebeldes, ou submissos e passivos, começaram a ser

participantes do processo ensino aprendizagem. Isto se deu em graus variados, considerando o desenvolvimento de cada um e a aptidão para as diversas atividades propostas.

Vale salientar, que ao se considerar, o conteúdo programático sistematizado, diria-se que estes alunos fizeram pouco acúmulo deste, devido a uma falta de pré requisitos das séries anteriores. Mas exercitaram suas habilidades, observaram seus êxitos, crescendo a confiança em si e se percebendo capaz de aprender. É inegável que alguns deste alunos, agiram, em alguns momentos, de forma incoerente ao processo que vinham realizando, mas é o próprio Piaget quem afirma que não há delimitação entre um estágio e outro, e ainda que a prática das regras é anterior à consciência das mesmas.

Piaget (1994), diz que a autonomia e a heteronomia estão condicionadas ao funcionamento do grupo, estas palavras se confirmam ao notar o comportamento dos alunos da escola, na análise feita durante a realização dos projetos, conclui-se que no decorrer destes estabelecia-se entre corpo docente e discente um respeito mútuo, gerando assim iniciativas por parte dos alunos, a aceitação das mesmas pelas professoras, envolvimento de ambas as partes na realização das tarefas, enfim observou-se um desenvolvimento da autonomia dos envolvidos nestas atividades. Assim, o que possibilita às pessoas escolher as normas que devem acatar é a forma de relação que elas têm com quem ou o que as estabelece.



Conclui-se, que durante os momentos de sala de aula, estimulava-se nestes alunos um respeito unilateral, exceto os da classe de aceleração, os primeiros, por sua vez, deviam acatar as ordens por coação, nem sempre o faziam, por isso tornavam-se “indisciplinados”. É pela vida social que se elaboram as regras propriamente ditas.

É interessante notar que, como já observado por Piaget (1994), os alunos eram autônomos em algumas situações e heterônomos em outras.

O desenvolvimento do Projeto Classes de Aceleração, nesta escola, propiciou a estes alunos o desenvolvimento da autonomia diante do seu próprio conhecimento. Dos vinte e dois alunos da classe de aceleração, dezoito foram encaminhados para a quinta série, sendo que sete destes deveriam iniciar o ano com reforço em Língua Portuguesa e Matemática. Dois alunos deveriam freqüentar a quarta série. Um aluno que completara quinze anos, idade mínima para freqüentar o supletivo noturno, foi para a suplência I, terceira e quarta série, uma em cada semestre. Um último aluno, foi encaminhado para a quarta série de uma outra escola que possui sala de recursos, necessários no caso dele, já que possui alguns problemas psicológicos que prejudicam a aprendizagem, realiza também, tratamento psicológico.

Como já analisado anteriormente, a situação de defasagem escolar e a

condição de indivíduos heterônomos , dos alunos da classe de aceleração desta escola, que seguramente é uma mostra das muitas existentes, era consequência de um processo educacional e social amplo. No estudo deste caso, proposta singular desta pesquisa, observou-se que as relações da criança deixam de se basear na obediência para se basear na reciprocidade, naturalmente, sendo determinante deste processo um ambiente de convivência onde exista respeito mútuo. Mesmo o fruto da interiorização do fracasso escolar, que é um autoconceito negativo, pode ser laboriosamente revertido.

ARAÚJO, ULISSÉS F. *Um Estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral em crianças*. (Dissertação de mestrado) - Rê, UNICAMP, 1993.

CHERVIN, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, n 20, p. 202, 1999.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 6ª ed. [84].

LA TAILLE, Y. et al. *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

MACEDO, L.; MENIN, M.S.; ARAÚJO, F. LA TAILLE, Y. *Classificação de Educação Moral*. São Paulo: Casa de Psicologia, 1996.

MARTINS, L.C. Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Saúde do Adolescente. *Revista Brasileira de Educação*, n 20, p.111-122, 1999.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. & LÜDKE M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- ARAUJO, ULISSES F. **Um Estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança.** (Dissertação de mestrado) - FE / UNICAMP, 1993.
- CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa.** Porto Alegre: Teoria e Educação, n.20, p. 208, 1990
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Melhoramentos, 6^a ed. [s.d.].
- LA TAILLE, Y. et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, Summus, 1992.
- MACEDO, L. MENIN, M.S.S. ARAUJO,U.F. LA TAILLE,Y. **Cinco Estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MARTINS, J.C. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Salsa de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo.** Série Idéias, v.28, p.111-122, 1997.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz Ed. 1990.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança.** São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J.; PETERSON, P.; WODEHOUSE, H.; SANTULLANO, L **La Nueva Educacion Moral.** Buenos Aires : Losada S.A., 1967.

QUADRADO, A..D. et al. **Ajudando o Professor a Ensinar pra valer nas Classes de Aceleração.** Série Idéias, v.28, p.19-33, 1997.

RIBEIRO, A. S. **A Educação e a inserção do Brasil na modernidade.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.84,1993.

ROJO, R.H. **“Garantindo a Todos o Direito de Aprender”:** Um visão Socioconstrutivista da Aprendizagem de Linguagem Escrita no Ensino Básico. Série Idéias, v.28, p. 37-58, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para Avaliação e Parâmetros para Encaminhamento dos Alunos da Classes de Aceleração.** São Paulo: FDE, 1998.

Reorganização da trajetória escolar: Classes de Aceleração – Documento de Implementação. São Paulo: FDE, 1998.

Reorganização da trajetória escolar no ensino fundamental: Classes de Aceleração; proposta pedagógica curricular. São Paulo: FDE, 1996.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Secretaria Municipal de Educação. **Ensinar pra valer! Classes de Aceleração.** Módulos 1 ao 4. São Paulo : FDE 1996.



_____ **Aprender pra valer! Classes de Aceleração.** Módulos 1 ao 4.
São Paulo : FDE 1996.

_____ **Ensinar pra valer! Avaliação Aprender pra valer! Classes de Aceleração.** São Paulo: FDE 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **A defasagem entre série/idade regular de matrícula e o projeto “Classes de Aceleração”.** Série Idéias, v.28, p.9-17, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.





M
T