

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO DA DINÂMICA DE
MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA

CARMEM AIDE HERMES SILVA

FLORIANÓPOLIS, SANTA CATARINA

AGOSTO, 1989

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**"ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE: UM ESTUDO
DA DINÂMICA DE MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA"**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA COMO EXIGÊNCIA
PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO A COMISSÃO EXAMINA-
DORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA, SOB A ORIENTAÇÃO DA PROFESSO
RA DOUTORA LEDA SCHEIBE.

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 21/09/89

Leida Scheibe ORIENTADORA
[Assinatura]
[Assinatura]

CARMEN AIDE HERMES SILVA

FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA

SETEMBRO - 1989

"APESAR DE ALGUNS E COM A APOIO
INESTIMÁVEL DE OUTROS FOI POSSIVEL A
REALIZAÇÃO DESTE TRABALHO.

A TODOS, AGRADEÇO!

S U M A R I O

	PAG.
RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO	
1 - Origens do Estudo	01
2 - Trajetória Metodológica	04
2.1 - considerações preliminares	04
2.2 - o desenvolvimento do estudo	06
2.2.1 - Forma de Realização do Estudo 2o. -nível de aproximação	07
2.2.1.1 - critério de seleção e caracteri- zação dos interlocutores	07
2.2.1.2 - o trabalho de campo	08
2.2.1.3 - o tratamento dos dados	09
2.2.2 - Terceiro nível de aproximação	10
2.2.2.1 - critério de seleção dos interlocutores	10
2.2.2.2 - caracterização dos interlocutores	11
2.2.2.3 - o trabalho de campo	13
2.2.2.3.1 - os questionários	13
2.2.2.3.2 - os debates	14
2.2.2.4 - O tratamento dos dados	15
3 - A estrutura do texto	17

CAPITULO I - RELAÇÃO ESCOLA-SOCIEDADE: E POSSIVEL PENSAR A ESCOLA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL?

1 - o papel da escola na sociedade	21
2 - o movimento de transformação histórica da escola na sociedade	31
3 - a pedagogia histórico-crítica	34

CAPÍTULO II - MODERNIZAÇÃO E CONSERVAÇÃO: MOVIMENTO PRESENTE
NA HISTÓRIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COLEGIO DE
APLICAÇÃO

1 - o período 1961/1973	39
1.1 - da constituição da escola	40
1.2 - da definição da escola	45
2 - o período 1973/1988	64

CAPÍTULO III - CONSERVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: O MOMENTO PRESENTE
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COLEGIO DE APLICAÇÃO,
NO DISCURSO DOS PROFESSORES.

1 - O ideário pedagógico	84
1.1 - O papel da escola na sociedade	84
1.2 - os objetivos do ensino dos conteúdos	92
1.3 - as características do bom professor	97
2 - O fazer pedagógico	100
2.1 - a organização do ensino	101
2.2 - a realização do ensino	105
2.2.1 - questões relativas às atividades de ensino	105
2.2.2 - questões de conteúdo, conhecimento do alunos e realidade social	115
2.2.3 - manejo de classe, disciplina em sala de aula e autoridade do professor	123
2.2.4 - o processo da avaliação da aprendizagem	131

CONSERVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: O AVANÇO POSSÍVEL

1 - Considerações finais	141
2 - Outros caminhos	161

BIBLIOGRAFIA	164
------------------------	-----

ANEXOS	172
------------------	-----

RESUMO

A preocupação fundamental deste estudo é a de buscar na prática pedagógica indícios de avanço, do novo, considerando-se este novo no sentido histórico-social.

Partiu-se da consideração de que a escola exerce uma função mediadora entre o aluno e a sociedade, através da cultura que cabe a ela transmitir. Considerou-se, também, que, exercendo esta função, é possível a escola contribuir tanto para a adaptação do aluno à sociedade, como para a formação do cidadão que luta e participa para a sua transformação.

Preocupou-nos entender, em primeiro lugar, a dinâmica da modernização pedagógica que ocorreu ao longo da história do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Constatou-se que as modificações ocorridas na prática pedagógica, de um modo geral, seguem as tendências que se verificaram na escola brasileira, adquirindo, entretanto, especificidades próprias em função do contexto em que a escola está inserida.

Em seguida, analisou-se, nos depoimentos dos professores de História, Geografia e Português que trabalham com alunos do I grau da mesma escola, a representação que estes professores fazem da sua prática pedagógica. Destacaram-se, ao longo da análise, aqueles elementos que caracterizam-se como indícios de superação da dinâmica conservadora da modernização pedagógica, constituindo-se, como afirmamos acima, no novo, no avanço, considerados no sentido histórico-social, presentes na função que a escola deve exercer na sociedade.

A B S T R A C T

The main concern of this study is to look for signs of advance in teaching practice, in the historical-social sense.

Our point of departure was the premise that the school exerts a mediating function between the child and society, through the culture which the former must transmit to him. It can also be considered that, in carrying out this function, it is possible for the school to contribute, either to the adaptation of children to the society, or to the formation of the citizen who participates in the struggle for its transformation.

First of all, we are concerned with investigating the dynamics of the pedagogic modernization which has been taking place throughout the history of the "Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina" (Federal University of Santa Catarina Experimental School). It has been shown that modifications in teaching practice usually follow the general tendencies observed in the Brazilian school, acquiring, however, its own specifications, originating in the social context, of which it is part.

This step was followed by an analysis, through the statements of history, geography and Portuguese teachers who have worked with elementary school pupils in the same institution, of their own self-evaluation of the significance of the work they have carried out in their teaching practice. What stands out, throughout this analysis, are those elements that can be considered to be signs of having gone beyond the conservative dynamics in pedagogic modernization, and, as we have stated above, moving towards new advances considered in terms of the socio-historical role the school performs in society.

"POR UM LADO, É PRECISO UMA MUDANÇA DAS
CONDIÇÕES SOCIAIS PARA CRIAR UM SISTEMA DE INSTRUÇÃO
NOVO, POR OUTRO LADO, É PRECISO UM SISTEMA DE
INSTRUÇÃO JÁ NOVO PARA PODER MUDAR AS CONDIÇÕES
SOCIAIS. POR CONSEQUENTE, É PRECISO PARTIR DA
SITUAÇÃO ATUAL."

KARL MARX

I N T R O D U C Ã O

1 - ORIGENS DO ESTUDO

Este estudo é fruto de convicções que foram sendo construídas ao longo do tempo em que tenho atuado na escola de 1º. e 2º. graus.

Considero a escola um local privilegiado de transmissão da cultura, dando aos jovens o conhecimento síntese de tudo o que foi acumulado historicamente pelo homem. Dessa forma, a sociedade se utiliza da escola para, por um lado, manter as suas origens e, por outro, para se perpetuar. Fui me dando conta, através do próprio trabalho e de leituras realizadas, que, pela própria transmissão da cultura acumulada a escola poderia estar contribuindo para transformação desta mesma sociedade.

De início, esta convicção traduzia-se pela preocupação de trabalhar os conteúdos curriculares - a cultura acumulada historicamente - selecionada de forma a dar condições ao aluno de desenvolver uma postura crítica frente à sociedade em que estava inserido. O sentido político inerente a esta ação limitava-se, entretanto, à crítica das manifestações mais aparentes da sociedade, sem que se enfrentassem as questões essenciais. Com o tempo, as dúvidas, as inquietações, as leituras, a participação nos movimentos docentes de discussão e de luta em torno da educação pública e gratuita de qualidade, e as reflexões daí

decorrentes, conduziram-me a entender de maneira .pn 2 mais profunda o sentido que existe na contradição maior que constitui o ato educativo: o sentido de manter a sociedade pela transmissão daquilo que ela própria produziu, e o sentido de transformá-la, que é possível pela própria socialização desta transmissão, ao possibilitar a compreensão e o desvendamento dos mecanismos que lhe deram a feição atual. A partir daí, foi surgindo outra convicção: a consideração de que a possibilidade da escola exercer este papel está diretamente relacionada a um "fazer bem" esta transmissão, mas, mais do que isso, este "fazer bem" está direcionado por uma opção política consciente que a embasa.

Com isso, quero dizer que, do meu ponto de vista, não é suficiente a escola exercer competentemente o seu papel, transmitindo bem o saber sistematizado, se não acontecer uma redefinição, não só do conteúdo que ela transmite, como também da forma de socializá-lo.

O conteúdo que a escola transmite, bem como a forma de transmití-lo, já contém em si próprios, idéias e valores que trazem embutidos uma visão de homem e de mundo. Assim sendo, a contradição a que nos referimos anteriormente não se manifesta apenas na ação que o aluno possa vir a desenvolver na sociedade, portanto, posterior a sua passagem pela escola, mas na própria escola, durante o próprio ato de transmitir e aprender. Isto implica em que o "fazer bem" o ato pedagógico deva estar direcionado conscientemente pela opção política de transformação da sociedade.

Neste aspecto, a redefinição do conteúdo e da forma de socializá-lo não passa pela inovação de programas e de técnicas,

mas pela crítica constante do que se está fazendo, considerando aquilo que já foi realizado, as condições da escola, do professor, do próprio aluno e a conjuntura social que informa o contexto. E dessa forma, a inovação educacional ultrapassa as simples mudanças que são meras expressões de modernidade, como diz Celso Ferreti (FERRETI, 1980:80), constituindo-se em construção/produção de uma prática pedagógica que incorpora, superando, elementos característicos de tendências pedagógicas que se desenvolveram no passado, mas que se encontram atuantes no presente, dando a elas um outro sentido.

Estas convicções embasaram e direcionaram o presente trabalho.

Esta forma de pensar o papel da escola na sociedade e o sentido que a ela pode ser dado, bem como esta forma de pensar a questão da inovação educacional, determinam o surgimento de inúmeras perguntas:

-como se configura a prática pedagógica atualmente desenvolvida, nesta perspectiva?

-como está sendo superado, no cotidiano, a dinâmica de modernização conservadora?

-quais as evidências e os indícios de avanço e do novo que estão presentes na prática pedagógica?

-como dar o salto para a transformação?

Com o objetivo de buscar respostas para estas indagações, propuz-me a:

-analisar a dinâmica de modernização que ocorreu no Colégio de Aplicação;

-analisar as idéias que fundamentam a ação dos professores de Português, Geografia e História;

-analisar a prática pedagógica apresentada por estes professores, destacando os indícios do avanço e do novo.

Este foi o caminho que percorri para a realização deste trabalho.

2 - A TRAJETORIA METODOLOGICA

2.1 - CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O objetivo que fez surgir este estudo foi o de, pela análise da prática pedagógica dos professores de História, Geografia e Português, do Colégio de Aplicação, identificar elementos que apontassem para uma ação pedagógica embasada e direcionada pela intencionalidade política da transformação social. Entendemos que esta intencionalidade, quando existente, implica, na organização consciente de uma prática pedagógica crítica e reflexiva que contém uma unidade intrínseca entre os objetivos, o conteúdo e o método.

O fato de considerarmos que este estudo deveria decorrer de uma análise da dinâmica de modernização pedagógica, levou-nos a desdobrar o trabalho em duas partes: a primeira, que apresenta a análise histórica da dinâmica interna da modernização no Colégio de Aplicação; e a segunda, onde é analisada a configuração apresentada atualmente por esta dinâmica na prática dos professores das disciplinas acima referidas.

Esta delimitação do trabalho determinou a opção metodológica: apenas o estudo qualitativo apresenta as condições necessárias à penetração interna e intensa no objeto de estudo para se captar o significado da ação, na visão de quem a pratica, o que permite atingir o objetivo do trabalho.

Trabalhamos com a visão pedagógica dos professores, isto é, com a representação que eles fazem da sua ação na escola. Assim sendo, importa, neste momento, deixar claro o conceito de representação com que trabalhamos. Consideramos que:

"Pensar e representar são momentos da praxis, tanto quanto agir, este e aqueles exprimindo, dramatizando ou ocultando uns aos outros no movimento pelo qual uma sociedade se efetua como sociedade determinada" (CHAUI, in Mello, 1983:40).

Dessa forma, ao captarmos o universo de representações dos professores, estamos captando também a sua prática. Isto porque a representação, segundo Moscovici, é sempre a reapresentação de alguma coisa ou de algum lugar, já filtrada pelos valores, noções e práticas do contexto social em que o indivíduo se move. Ela possui materialidade e não é um reflexo da realidade ou mera reprodução, mas é uma figura, ou seja, uma expressão ou produção do sujeito (MOSCOVICI, 1978:65). Aquilo que o indivíduo representa é sempre, portanto, algo que foi produzido pelo confronto entre aquilo que o indivíduo sabe, aquilo que ele vê, suas crenças, seus valores e sua posição na sociedade.

E, em se tratando de representações de professores sobre a sua prática em sala de aula, esta re-presentação deles se dá pela articulação entre a teoria pedagógica, sua ação pedagógica, as condições de trabalho e vida. Como diz Guiomar Namó de Mello, a

reapresentação dos professores, expressa:

"O modo particular pelo qual o ideário ou as Teorias Pedagógicas são filtradas pela prática de cada professor em particular, de acordo com as suas condições de vida" (MELLO, 1983:41).

2.2 - O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

O objetivo que se pretendeu alcançar com o desenvolvimento deste trabalho, determinou o caminho percorrido na composição do estudo. Pode-se dizer que a aproximação do problema pesquisado deu-se num processo de aprofundamento.

Um primeiro nível de aproximação ocorreu pelo esclarecimento teórico da função mediadora que a escola exerce na sociedade, o que nos permite pensá-la como um local em que ocorre a luta política entre a conservação da sociedade e a sua transformação. Esclarecemos, também, em função deste papel contraditório de mediação que a escola exerce, de que forma foram ocorrendo, historicamente, as transformações no seu interior. Chegamos, então, ao delineamento de uma proposta pedagógica que encaminha de maneira crítica e reflexiva uma ação pedagógica que contribua para a modificação do "status quo".

O segundo nível de aproximação, que permitiu o aprofundamento maior em relação ao que se pretende verificar, ocorreu pela análise da forma tomada pelas várias tendências pedagógicas num espaço específico: o Colégio de Aplicação.

O terceiro nível de aproximação, que permitiu captar o momento atual da modernização pedagógica, desenvolveu-se pela análise da prática pedagógica dos professores de História,

Geografia e Português, que atuam de 5a. a 8a. série no Colégio de Aplicação. Esta análise permitiu-nos apreender as contradições, relações, avanços e recuos existentes na prática pedagógica destes professores.

2.2.1 - FORMA DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO - SEGUNDO NÍVEL DE APROXIMAÇÃO

A identificação e análise da forma tomada pelas tendências pedagógicas que se desenvolveram historicamente no Colégio de Aplicação ocorreu pelo levantamento de dados em documentos e em depoimentos de professores e/ou diretores da escola.

2.2.1.1 - CRITÉRIO DE SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DE INTERLOCUTORES

A seleção dos professores decorreu do fato de terem trabalhado no Colégio de Aplicação, ministrando aulas e/ou exercendo funções administrativas/pedagógicas ao longo da sua história. Foram contatados quinze(15) professores, mas de apenas onze(11) deles foi possível coletar depoimentos.

É importante salientar que destes onze professores que prestaram depoimentos, a grande maioria é da área das Ciências Humanas e Sociais ou Língua Portuguesa e apenas um é da área de ensino da Ciências Físicas e Matemáticas. Três destes professores foram também diretores da escola, um foi vice-diretor e sete ocuparam cargos nas coordenadorias pedagógicas. Alguns deste

professores atuavam no Colégio de Aplicação, mas eram professores do Curso de Didática, ou, posteriormente do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação. Outros (6) eram professores lotados no Colégio de Aplicação. Destes, dois já não mais dão aula na escola, sendo lotados atualmente no Departamento de Metodologia de Ensino, os demais continuam trabalhando na escola.

2.2.1.2 - O TRABALHO DE CAMPO

O trabalho foi desenvolvido, na sua maior parte, no primeiro semestre de 1988.

Foram coletados depoimentos escritos dos professores a respeito da historicização da organização e realização do processo de ensino (ver anexo 1). O questionário, aplicado, individualmente, continha exclusivamente questões abertas, consideradas mais adequadas para a coleta dos dados pretendidos.

Durante o desenrolar da pesquisa, tornou-se necessária a complementação dos dados referentes à evolução das tendências pedagógicas e, principalmente, em relação às mudanças administrativas, que foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas, registradas pela própria pesquisadora.

A análise dos dados fornecidos pelos questionários e entrevistas revelou lacunas com relação ao período inicial da evolução pedagógica no Colégio, o que determinou a complementação da pesquisa pela análise de documentos da escola. A desorganização dos documentos da escola, guardados sem nenhuma

preocupação com o seu ordenamento, dificultou a localização dos mesmos. Por isso, esta parte da pesquisa está fundamentada em dados coletados em Atas das Reuniões de professores, registradas em Livro apropriado para tal.

Por outro lado, o próprio depoimento dos professores encaminhou para a leitura de alguns documentos que contribuíram para clarear, ainda mais, a compreensão da evolução pedagógica.

2.2.1.3 - O TRATAMENTO DOS DADOS

Para a análise, os dados foram organizados de acordo com a época histórica e a tendência pedagógica que os caracterizavam.

A análise revelou-se extremamente difícil e complexa, principalmente em decorrência da exiguidade de dados referentes a determinados períodos da história da escola e por questões que afloraram no seu desenrolar, e que não foram suficientemente esclarecidas.

É importante salientar que o caráter de "escola experimental" do Colégio de Aplicação está sempre presente de forma subjacente, na análise que realizamos. Em muitos momentos, inclusive, esta questão aflorou ao primeiro plano da análise; mas nossa intenção não foi a de dar a esta questão uma atenção pormenorizada, apenas aquela que se revelou necessária e suficiente para o esclarecimento da questão da inovação educacional que historicamente se realizou na escola. Temos consciência de que a forma como ocorreu esta inovação está

relacionada, em determinados períodos, a este significado peculiar de que se reveste o Colégio, mas esta análise não partiu deste determinante.

2.2.2 - O TERCEIRO NIVEL DE APROXIMAÇÃO

A coleta de dados para a análise da configuração atual da prática pedagógica ocorreu, exclusivamente, através da visão que os professores têm da sua prática.

A investigação realizou-se ao longo do ano letivo de 1988.

2.2.2.1 - CRITERIO DE SELEÇÃO DOS INTERLOCUTORES

O critério de seleção dos professores foi o de estarem ministrando as disciplinas de Português, História e Geografia no segundo segmento do I grau, no Colégio de Aplicação, perfazendo um total de quinze(15) professores. Problemas relativos à contratação de professores em decorrência do decreto-lei NR. 95682/88 que determinaram a redistribuição da carga horária entre os professores da escola ocasionaram a redução dos interlocutores para quatorze(14), reduzindo posteriormente para doze(12), pois dois(2) dos professores contatados não devolveram o material de Coleta de Dados, ficando, portanto, fora da pesquisa.

A escolha desse conjunto de professores baseou-se no conhecimento que se tinha do trabalho por eles desenvolvido na escola. Ao longo dos últimos tempos, os três grupos de professores acima discriminados vêm se caracterizando por um

trabalho de questionamento do ser da escola que tem se evidenciado em discussão sobre a ação pedagógica, a organização da escola, a avaliação, a aprendizagem e a própria administração do Colégio. São professores que, em conjunto, têm discutido em grupo, problemas comuns que surgem, preocupando-se em dar uma configuração mais dinâmica e crítica a sua prática. São, por isso, um grupo, no qual, mais facilmente poder-se-ia encontrar uma ação conscientemente dirigida para uma preocupação mais social do ensino.

2.2.2.2 - CARACTERIZAÇÃO DOS INTERLOCUTORES

Conforme já mencionamos anteriormente, os interlocutores da pesquisa são doze(12) professores, sendo cinco(5) professores de Português, três(3) professores de Geografia e quatro(4) professores de História.

Considero importante destacar a predominância absoluta, entre eles, de pessoas do sexo feminino, o que não surpreende, apenas comprova mais uma vez a sexualização da atividade docente, o que já foi confirmado à exaustão em outras pesquisas.

Com relação ao nível de qualificação profissional, os dados revelaram que todos são graduados (licenciatura plena), sendo que entre eles, dois professores já são mestres, um está concluindo o Curso de Mestrado, dois são especialistas e uma está concluindo o Curso de Especialização.

No momento da realização da pesquisa (1988), o tempo de serviço dos professores no Colégio de Aplicação variava de 1 a 14

anos, ficando a média em torno de 4 anos.

Os dados indicam, ainda, que apenas um professor não faz parte do quadro permanente de pessoal docente do Colégio de Aplicação. Destes, dois já exerceram atividades pedagógico/administrativas, ocupando cargos de coordenação no Colégio e um dos professores começou seu trabalho na escola, dando aulas para turmas do primeiro segmento do I grau. Além disso, pelos dados apresentados, pode-se perceber que todos os professores participaram, nos últimos anos, de inúmeros cursos de formação relacionados ao conteúdo que ensinam, ou, de alguma forma, relacionados ao ensino de I e II graus. Dois dos professores-sujeitos da pesquisa coordenaram um Encontro Estadual de Professores da sua área de ensino.

Os dados coletados indicam, ainda, que todos os professores de Geografia e História e um dos professores de Português assinam e lêem revistas relativas a sua área de ensino. Alguns professores assinam e lêem revistas de educação; todos os professores informaram que assinam e/ou lêem revistas de informação geral e alguns assinam e/ou lêem jornais diários.

Na época em que foi realizada a pesquisa, todos os professores eram associados a órgãos de classe e alguns, além disso são associados a entidades que congregam a sua categoria de ensino. Um professor informou estar associado a partido político, além de pertencer à Fundação vinculada ao seu partido.

2.2.2.3 - O TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo, desta parte da pesquisa desenvolveu-se no período de abril a outubro de 1988, compreendendo a aplicação de questionários e a realização de debates com os diferentes grupos de professores.

2.2.2.3.1 - QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram aplicados junto a quatorze(14) professores, sendo quatro(4) de Geografia, quatro(4) de História e seis(6) de Português. Destes, apenas doze(12) desenvolveram-nos, conforme já havíamos relatado anteriormente.

Contendo itens dos tipos aberto e fechado, este instrumento permitiu obter dados referentes à caracterização dos interlocutores e à representação da prática desenvolvida em sala de aula. Os tópicos centrais dos depoimentos escritos (anexo 02) foram:

I - Formação Profissional;

II - Vida profissional;

III - Opinião crítica sobre a escola e sua atividade:

- papel da escola na sociedade;
- objetivos da matéria de ensino;
- características do bom professor;

IV - Percepção sobre a prática:

- organização do ensino: planejamento e critérios de seleção dos conteúdos;

- realização do ensino: - metodologia e técnicas didáticas;
- questão de conteúdo, conhecimento do aluno e realidade social;
- manejo de classe, disciplina em sala de aula e autoridade do professor;
- processo de avaliação da aprendizagem.

Os questionários foram testados previamente para se verificar a validade das questões propostas.

2.2.2.3.2 - DEBATES

Os debates foram realizados após a primeira análise dos depoimentos escritos. O objetivo da sua realização foi o de aprofundar questões comuns que surgiram em cada grupo específico de Professores.

Os debates foram gravados com a concordância dos professores e seguiram roteiros semelhantes para os três grupos de professores, girando as questões comuns em torno dos seguintes tópicos:

- 1- relação entre o conhecimento formal, o conhecimento do aluno e a realidade que o cerca;
- 2- aprofundamento da questão do envolvimento do aluno durante a

aprendizagem;

Com o grupo de professores de História e Geografia, aprofundou-se ainda a discussão sobre a avaliação da aprendizagem. No grupo de português, impôs-se como necessário o aprofundamento da questão relativa aos critérios de seleção de conteúdo e ao próprio conteúdo trabalhado.

As dificuldades para a realização dos debates foram muito grandes, principalmente em decorrência da exiguidade de tempo disponível aos professores para se encontrarem. Optou-se pela sua realização durante os horários de reunião das disciplinas, excessão apenas do grupo de História, cuja reunião ocorreu em outro horário. Além disso, uma ameaça de bomba na escola determinou a transferência do debate com os professores de Português. Em decorrência destas dificuldades, não foi possível a presença de todos os professores de História e Português nos debates dos seus grupos. Compareceram quatro professores de Português e dois de História.

2.2.2.4 - O TRATAMENTO DOS DADOS

O trabalho de organização e análise dos dados foi uma tarefa difícil e complexa, dadas as características específicas de cada grupo de professores, que, por vezes, interferiam no estudo.

A primeira tarefa foi de agrupar os dados obtidos nos depoimentos escritos e nos debates, por itens, trabalhando conjuntamente os dados dos diferentes instrumentos. Preocupamo-nos em analisar sempre as questões propostas, levando em consideração a diferença existente entre as disciplinas

trabalhadas pelos professores, mas buscando evitar que elas interferissem na caracterização mais geral da ação pedagógica.

As informações oriundas dos dois instrumentos foram categorizadas em dois grandes blocos: um, composto pelo ideário pedagógico, ou seja, pelas idéias que fundamentam a ação do professor. Neste aspecto, analisou-se a sua opinião sobre o papel da escola, os objetivos do ensino da sua disciplina e as características de um bom professor. O outro, o da prática pedagógica, onde os elementos que compõem o processo de ensino constituíram as categorias de análise: planejamento de ensino, critérios de seleção do conteúdo, metodologia e técnicas utilizadas em sala de aula, avaliação do conteúdo. A relação entre o professor e o aluno, com ênfase na questão da disciplina e da autoridade do professor também foi analisada. Assim como, a questão relativa a relação que o professor estabelece entre o conteúdo formal da sua disciplina, o conhecimento que o aluno tem e a realidade em que o aluno está inserido.

Na apresentação dos resultados houve a preocupação em transcrever os depoimentos que evidenciavam as análises realizadas. Dessa forma, a transcrição constante dos depoimentos dados pelos professores foi opção consciente da autora, por considerar que sua presença se tornava muitas vezes, por si só, esclarecedora da configuração de uma prática pedagógica mais preocupada com a questão social.

3 - A ESTRUTURA DO TEXTO

O capítulo I denominado "Relação Escola-Sociedade: é possível pensar a escola para a transformação social?", compreende a explicitação da reflexão teórica que embasa o trabalho, esclarecendo a contradição que perpassa a escola e que dá a ela a possibilidade de ser um local que contribui para a reprodução ou para a transformação social. Este capítulo está dividido em três partes: na primeira, discute-se a relação existente entre a escola e a sociedade; na segunda, é apresentada uma análise sintética da dinâmica de modernização que ocorreu na prática pedagógica; na terceira, explicitam-se fundamentos gerais de uma proposta de ação pedagógica que encaminha para a transformação pedagógica e social.

O capítulo II, denominado "Modernização e Conservação: movimento presente na história da prática pedagógica no Colégio de Aplicação", constitui-se em uma análise da dinâmica de modernização pedagógica que ocorreu no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Pretendeu-se explicitar a relação existente entre a escola e a sociedade num espaço específico, e a forma que foi tomando a ação pedagógica em decorrência desta relação.

"Conservação e Transformação: o momento presente da prática pedagógica no Colégio de Aplicação no discurso dos professores" foi como denominamos o Capítulo III. Nele apresentamos a análise das representações dos professores a respeito das idéias que fundamentam o seu trabalho e do seu próprio fazer pedagógico.

Em seguida, apresentamos as considerações finais, onde retornamos - com o sentido de elaborar uma síntese - elementos dos depoimentos dos professores que consideramos indícios de avanços, do novo na prática pedagógica.

Finalmente, apresentamos encaminhamentos - "Outros Caminhos... " - que foram surgindo com o desenvolvimento do trabalho e que se constituem em sugestões de trabalhos a serem realizados no Colégio de Aplicação.

CAPITULO I

RELAÇÃO ESCOLA-SOCIEDADE: É POSSIVEL PENSAR A ESCOLA
PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL ?

O objetivo deste capítulo é o de examinar as relações existentes entre a escola e a sociedade de um ponto de vista específico: aquele que aponta para as contradições que permeiam esta relação e que permitem, então, pensar a escola como um local em que coexistem lado a lado as possibilidades de reprodução e de transformação social.

Tomamos como ponto de partida o desvendamento das relações existentes entre a escola e a sociedade, destacando as contradições que permeiam esta relação. A partir destas contradições, pretendemos fazer emergir as possibilidades da escola delinear-se enquanto uma mediação não apenas de reprodução cultural e social, mas também, da transformação necessária à construção de uma nova hegemonia. É uma análise teórica com base nas reflexões realizadas por Gramsci a respeito das instituições sociais e de suas relações com as bases estruturais da sociedade.

Com a compreensão da dinâmica social e do papel do intelectual nesse processo e, ainda, com base em outras contribuições teóricas convergentes, embasaremos a análise que faremos sobre o desenrolar da prática pedagógica no Colégio de Aplicação.

É necessário que se entenda, entretanto, que esta exposição não tem um caráter teórico dissociado do conjunto da análise, constituindo-se mais como a necessária reflexão esclarecedora sobre a possibilidade da escola estar intimamente associada às lutas que se travam na sociedade pela manutenção ou transformação social, que vai permear toda a análise desenvolvida posteriormente.

1 - O PAPEL DA ESCOLA NA SOCIEDADE

No conjunto da sociedade, historicamente, a escola está articulada ao projeto político da classe dominante, e disso decorre a sua refuncionalização, à medida em que vão ocorrendo transformações na sociedade como um todo.

Promotora da igualdade social, possibilitadora da ascensão social, promotora do desenvolvimento econômico e social, a função da escola diversificou-se historicamente, em decorrência da luta presente na sociedade, mas sempre dentro dos limites estabelecidos pela classe dominante, sem perder de vista que a ela competia a universalização da ideologia dominante. Não podemos, entretanto, considerar a função social da escola de uma forma linear, como a expressão unilateral dos desejos e interesses da classe dominante. Ela tem a sua especificidade no conjunto da sociedade, que a distingue dos outros organismos sociais, mas ela é, como de resto todos os outros - podemos dizer, como o conjunto da sociedade - dialética e contraditória. É parte integrante de um todo em constante movimento, ao mesmo tempo em que contém em si própria a totalidade deste social (CURY, 1980:82).

Esta dialeticidade da escola expressa-se no próprio processo de realização da sua especificidade, pois a medida em que ela transmite o saber necessário à manutenção das relações sociais e da divisão social do trabalho da sociedade capitalista, ela também oferece, àqueles que a frequentam, a possibilidade de desvendamento da situação de dominação e alienação. Por isso, importa considerá-la sempre neste seu "ser não ser" dialético,

para compreender que ela não é um espaço exclusivo de reprodução social a serviço da classe dominante.

Esta é uma questão metodológica fundamental, e a própria explicação do real que conduz ao entendimento de que nada pode ser absolutizado, mas historicizado, portanto, encarado como parte integrante de um conjunto em constante movimento.

Vista sob este prisma, explica-se o papel da escola enquanto mediadora, estabelecendo, através da sua especificidade, um vínculo entre o aluno e a sociedade, uma "passagem" entre o particular e o geral (MELLO, 1983). Entretanto este vínculo não é técnico, mas essencialmente político, porque nos conhecimentos transmitidos e no próprio modo de fazê-lo, estão embutidos idéias e valores correspondentes a uma determinada visão de homem e de mundo.

A mediação que a escola realiza na sociedade só pode, portanto, ser entendida enquanto relacionada ao movimento da contradição:

"Na realidade o movimento que interessa a mediação, é o da contradição entre estes dois momentos (reprodução/transformação), na medida em que não existe reprodução pura ou pura transformação, mas o conflito entre elas que leva a que o novo transformado incorpore e portanto reproduza de algum modo o velho, ao mesmo tempo em que o supera" (MELLO, 1983:29/30).

Esta constatação remete-nos a duas questões que necessitam ser esclarecidas: uma, que diz respeito ao próprio trabalho pedagógico - a intencionalidade e as possibilidades de uma prática pedagógica nova, voltada para a transformação da sociedade - que será detalhado em momento posterior neste trabalho; outra, que embasará a anterior, diz respeito a estudos

realizados por Antônio Gramsci e que nos permitem entender que a ação pedagógica

"não se justifica em si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica" (SAVIANI, 1983:80).

Dessa forma, a escola está também articulada ao projeto político das classes subalternas, no sentido da democratização da sociedade, ou seja, da sua transformação (1).

Para Gramsci, a escola é um organismo importante - mesmo considerando-o auxiliar - para construção de uma nova hegemonia; portanto um fator importante na transformação social. Mas para entendermos esta colocação, evitando que a tomemos isoladamente, descontextualizando-a, é necessário que nos detenhamos na teoria política criada por este filósofo italiano, pois é dentro dela que a afirmação acima encontra procedência.

Gramsci explica que a classe dominante mantém a sua hegemonia não apenas pela força, pela violência, mas também - e principalmente - pelo consenso, ou consentimento ativo.

A capacidade que uma classe fundamental tem de conquistar e manter a direção intelectual e moral, depende da posição que ela ocupa no conjunto das relações sociais. Ela é dominante porque detém o controle da atividade econômica, mas a continuidade desta dominação está intimamente - ou "organicamente" nas palavras de Gramsci - ligada à eficiente direção intelectual e moral que esta

(1) - O sentido dado à expressão "transformação" ao longo do trabalho não é o de mera mudança no sentido que a este termo é dado pela ideologia liberal, mas o de transformação estrutural da sociedade, com a construção de uma nova hegemonia.

classe impõe ao conjunto da sociedade. Não há uma relação mecânica entre a estrutura (a esfera da produção) e a superestrutura, mas dialética, complexa e contraditória, pois, ao mesmo tempo em que a estrutura limita a superestrutura, esta faz avançar àquela.

E aqui já se insinua a importância da "direção intelectual e moral" - ou da ideologia - para a manutenção, ou para a transformação da sociedade.

Na superestrutura, o autor, distingue dois "grandes planos": o que é denominado de "sociedade civil", representado pelo conjunto dos organismos privados responsáveis pela criação e divulgação do "consenso" - Igreja, escola, meios de comunicação, sindicatos, partidos, etc. - e o da "sociedade política", constituída pelos órgãos opressores, de coerção ou comando. Estes dois planos superestruturais, por sua vez, não estão atomizados, pois

"a fronteira que o pensamento liberal pressupunha (existir) entre o estado e a sociedade civil, é atravessado de todas as maneiras possíveis. Temos um fenômeno de estatização, em sentido amplo, da sociedade. Isto significa dizer que o estado se sustenta numa rede imensa de associações privadas, isto é, nas escolas, empresas, instituições em geral, etc." (WEFFORT, 1986:149).

Esta passagem de Weffort coloca muito bem o momento contraditório que caracteriza a hegemonia. A contradição se manifesta numa unidade/diversidade entre coerção e consenso, entre sociedade política e sociedade civil, cada uma delas exercendo funções específicas ou tendo uma "materialidade própria" na promoção ou conservação de uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe fundamental

(COUTINHO, 1981:92).

A colocação da expressão "materialidade própria" exige uma explicação, para que as afirmações acima referidas não sejam contraditórias. "Materialidade própria" não quer dizer autonomização, mas uma relativa independência, isto é,

"estrutura e legalidade próprias, criadas em função da necessidade de conquistar o consenso ativo e organizado como base para a dominação - uma necessidade gerada pela ampliação da socialização da política" (COUTINHO, idem, ibidem).

Pode-se acrescentar que foi também em decorrência disso, uma necessidade determinada pela própria dimensão educativa da política.

Nesta unidade/diversidade entre coerção/consentimento, o maior ou menor predomínio de um ou de outro vai depender das condições históricas de cada formação social, do grau de socialização da política e da correlação de forças existentes entre as classes sociais (COUTINHO, idem:94).

O caráter contraditório da sociedade capitalista determina o caráter também contraditório da hegemonia. A classe dominante, para manter a sua hegemonia necessita manter coesa a sociedade, pela difusão e universalização da sua ideologia. Esta ideologia, não é, entretanto, a expressão apenas dos interesses da classe dominante, pois contém, também, elementos que representam interesses e aspirações das classes subalternas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que "toda relação de hegemonia é uma relação pedagógica" (GRAMSCI, 1984:37), e é também, por conseguinte, um momento extremamente contraditório. É uma relação pedagógica, porque dialética, à medida em que foi estruturada numa relação de força no seio das relações sociais

que regem o sistema capitalista, e à medida, também, em que expressa não um "arbitrário cultural", mas, como foi dito acima, um "amalgama cultural", pois contém elementos que representam interesses e aspirações das classes subalternas. E por tudo isso é contraditória, pois a necessidade de manter a direção intelectual e moral para justificar e continuar a manter o controle material e político (MELLO, 1982:30), implica em que a classe dominante desvele em parte esta dominação e mantenha aberto o espaço de luta destas classes subalternas. Como diz Cândido Vieitez:

"o caráter contraditório da sociedade de classes (...) faz com que a hegemonia da classe exploradora tenha sido sempre um acontecimento relativo, imperfeito em graus variáveis, pela simples razão de que nenhuma justificativa 'intelectual e moral', por mais bem arquitetada que seja, pode obliterar totalmente os antagonismos sociais daí resultantes" (VIEITEZ, 1982:20).

Reforçamos assim o que foi dito acima, no sentido de que a hegemonia não é mecânica - uma simples determinação da estrutura - e também o fato de que não existe dominação absoluta. A hegemonia é construção e renovação permanente, é uma "batalha cultural e política" que por isso mesmo apresenta a possibilidade da sua superação, do seu contrário. Aos grupos dominantes importa impedir que as classes subalternas tomem conhecimento da realidade e a estas importa desvelar a dominação e buscar soluções para superá-la.

Nesta ação de ocultamento/desvendamento da realidade, é fundamental a ação de elementos que traduzam para o nível das idéias a estrutura social: os intelectuais orgânicos. Na concepção Gramsciana, o intelectual é o organizador, aquele que

ajuda as classes subalternas a superar o momento meramente corporativo e atingir o momento político - de conhecimento da realidade para sobre ela agirem. Para Gramsci,

"cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político" (GRAMSCI, 1982:03).

Por esta colocação é fácil perceber que Gramsci não está se referindo ao intelectual apenas como um elemento que possui larga visão sobre vários aspectos do mundo, alguém que questiona, que cria ou que desenvolve teoria, mas sim como um organizador, um pedagogo. Há um deslocamento claro e definitivo da concepção tradicional de intelectual que privilegia capacidades e condições individuais, para uma concepção totalmente nova, que privilegia a natureza política do trabalho por ele desenvolvido na sociedade. Gramsci destaca o "fato de exercer" uma função de intelectual na sociedade, do "fato de ser" um intelectual (BUCI - GLUCKSMANN, 1980 :47).

De fato, intelectuais são todos os homens, pois toda atividade humana envolve algum tipo de pensamento - e com isso Gramsci recupera a indissociabilidade entre pensamento e ação -, mas nem todos exercem a função social de intelectuais. Ampliou-se, assim, o conceito de intelectual, pois,

"o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente (...)" (GRAMSCI, 1982:08).

O novo intelectual é não somente um especialista (técnico), mas um dirigente, isto é, "especialista + político" que surgido no processo de constituição dos grupos sociais essenciais deve ajudar o grupo a se manter ou a se tornar dirigente.

No caso específico das classes subalternas, o trabalho educativo dos intelectuais - criados na, e para a sua constituição enquanto classe - é de fundamental importância, pois é em decorrência do seu trabalho, desenvolvido em vários níveis, que estas classes ultrapassam a fase meramente corporativa e alcançam a fase política. É o intelectual que, interpretando as contradições presentes na sociedade, popularizando-as, contribui para que os trabalhadores passem "do momento econômico ao momento ético-político".

Esta maneira de entender as possibilidades do trabalho intelectual faz-nos compreender a dimensão política do trabalho do professor. A escola, tomada na sua especificidade de - espaço de transmissão de cultura - opera como um intelectual coletivo(2) que educa as massas porque é nela que

"as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários, amadurecendo e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior" (GRAMSCI, 1984:37).

(2) Para Gramsci existem diversos graus de intelectuais, que tanto podem ser individuais como coletivos, com a mesma função de organizar as classes a que estão vinculados. O mais característico dos intelectuais coletivos é o partido político - que Gramsci designa de moderno Príncipe, uma analogia ao Príncipe de Maquiavel, mas outros organismos sociais também desempenham esta função: Igrejas, escolas, etc.

A escola é, então, um "instrumento de elaboração de intelectuais de diversos níveis" (GRAMSCI, 1982:09). Esta sua função a escola realiza através do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, operando eles também, portanto, como intelectuais. Seja como intelectuais orgânicos da classe dominante e, nesse sentido colaborando com o ocultamento da realidade, ou como intelectuais orgânicos das classes subalternas, que, pelo desvendamento da realidade estão dando algumas condições, não só para a organização destas classes, mas, e principalmente, para a elaboração de novos intelectuais.

Compreende-se, então, que a escola desempenha na sociedade uma função eminentemente política - ela é um elemento de inserção dos indivíduos na sociedade em que vivem, no sentido de reproduzi-la ou modificá-la. Essa função mediadora da escola, realizando-se através da prática pedagógica desenvolvida pelos professores, dá a dimensão deste trabalho como dirigente, isto é, "técnico + político".

Esclarecemos, assim, uma forma de entender a função da escola na sociedade que nos permite pensa-la como mediadora na construção de uma nova hegemonia, pela transmissão da cultura acumulada historicamente. A contradição, que se manifesta de diversas formas no exercício desta função, traduz-se, também, pela relação dialética de negação/superação da cultura burguesa, pela incorporação daquilo que ela tem de mais válido. A ação da escola na sociedade é, assim, estratégica, pois pela transmissão da cultura acumulada historicamente ela possibilita a criação de uma auto consciência crítica, pelo entendimento concreto e real da condição de dominação existente na sociedade.

Esta função política da escola que, como diz Saviani em trecho já citado anteriormente, "tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela" só é alcançada, entretanto, se a organização do ensino dentro dela ocorrer a partir de uma posição claramente assumida nesse sentido. Com isso quero dizer que um ensino de qualidade, isto é, que transmita bem o conteúdo escolar, pode perfeitamente contribuir para que ocorra a formação de uma consciência crítica no aluno e, dessa forma, pode fazer dele um sujeito participante na sociedade. Mas, a presença de uma prática pedagógica desenvolvida a partir de uma visão crítica da sociedade, que implica, necessariamente, em uma ação orgânica para tal fim, está muito mais articulada a um projeto político que busque a construção de uma nova hegemonia.

Assim sendo, mesmo considerando que a função política da escola se prolonga após a cessação do ato pedagógico, temos que entender que o conteúdo que é transmitido na escola e a forma de transmiti-lo desempenham, já no próprio fazer pedagógico, uma função política, pela reprodução ou não no próprio ato de ensinar de padrões organizacionais e de relações sociais. Dessa forma, o entendimento de que a escola é um organismo importante para a construção de uma nova hegemonia, faz-nos perceber que não é qualquer prática pedagógica que contribuirá para isso. O que nos interessa entender neste trabalho, portanto, não é o sentido político em si que tem a ação pedagógica, mas o sentido político para si, isto é, conscientemente organizado e desenvolvido para que a escola cumpra a sua função na construção de uma nova hegemonia (MELLO, 1983:43).

Antes, entretanto, de verificar na escola atual, se este sentido político da escola já está se realizando, será necessário dar uma consistência histórica a tudo o que foi até agora afirmado. Reportar-nos-emos, para tanto, à análise que Saviani faz da transformação da escola brasileira.

2 - O MOVIMENTO DE TRANSFORMAÇÃO HISTÓRICO DA ESCOLA NA SOCIEDADE

A forma de entender o papel que a escola desempenha na sociedade, anteriormente explicitado, permite-nos entender as possibilidades que ela tem de contribuir para a construção de uma nova hegemonia, ao mesmo tempo em que nos permite fazer a crítica e, portanto, entender o papel que ela vem desempenhando historicamente. Estes dois entendimentos, na realidade, são parte de um mesmo momento, pois somente podemos encaminhar uma postura histórico-crítica, isto é, pensar a possibilidade da escola contribuir para a transformação da sociedade, considerando a função que ela desempenhou ao longo dos tempos e entendendo que aquela possibilidade coloca-se a partir da incorporação e superação do fazer pedagógico historicamente desenvolvido.

Nesse sentido, encaramos as transformações que aconteceram na escola ao longo dos tempos, como transformações possíveis, limitadas sempre ao jogo de forças existentes no contexto histórico em que ocorreram. Assim, entendemos que estas transformações ocorreram a partir dos interesses da classe dominante em consolidar a sua hegemonia. As modificações que se processam dentro da escola, ou mesmo fora dela, mas que a ela

dizem respeito, como é o caso das transformações na legislação educacional, têm o sentido da modernização, dentro dos limites da ideologia liberal, com o intuito de conservação do "status quo".

O entendimento deste sentido de modernização pedagógica está consubstanciado na análise que faz Saviani da transformação que aconteceu na escola, em geral, a partir do século XIX e na escola brasileira, em particular, no decorrer do século XX. Para este autor, a escola adquiriu um caráter de "redentora da humanidade" no decorrer do século XIX, à medida em que se constitui para a burguesia como um instrumento de difusão de conhecimentos, com o objetivo de "transformar súditos em cidadãos". A expansão da escola fazia parte do projeto político da burguesia, no sentido de auxiliar na consolidação do seu poder, pela universalização da sua ideologia. Mas, a medida em que esta escola atendia aos interesses das classes subalternas, dando a elas acesso ao conhecimento, contraditoriamente feriu os interesses burgueses. O aumento da escolarização, não levou aquelas classes sociais a apoiarem a burguesia, contrariamente ao que era esperado por ela. Reformulou-se, então a escola, e esta reformulação está claramente referida à necessidade da classe dominante de continuar a ser dirigente. Como escreve Saviani,

"a 'escola nova' surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita" (SAVIANI, 1983:31).

A Escola Nova denuncia na antiga escola, que ela passa a chamar de Tradicional, a passividade do aluno e o excesso de poder concentrado no professor, propondo uma nova pedagogia

centrada nos interesses do aluno e no "aprender fazendo".

A dinâmica das transformações que aconteceram na escola continuou a revelar-se contraditória, à medida em que, contrariamente aos interesses expressos da burguesia, começam a surgir movimentos que, a partir de propostas desta nova tendência pedagógica, desenvolvem e propõem experimentos para a aprendizagem das classes subalternas. A reformulação dos princípios da escola nova acontecem, quando se coloca para a sociedade a necessidade de se dar maior eficiência e eficácia a educação, atrelando-a às necessidades do desenvolvimento econômico e tecnológico. Propõem-se, então, alterações no interior da escola que viabilizarão o atendimento de maior quantidade de alunos, pelo planejamento racional da educação.

Este movimento de modernização pedagógica acompanhou o próprio desenvolvimento do capitalismo, servindo a ele, e nele, servindo como instrumento de manutenção ou de recomposição da hegemonia da classe dominante. Interessava à burguesia a universalização da sua ideologia e, para que isso acontecesse, ela se utilizou, dentre outros organismos sociais, da escola, modificando-a à medida em que a proposta em vigor revelava-se incompatível com este objetivo. Por isso, afirmamos que estas modificações que aconteceram historicamente têm um sentido de conservação. Elas se dão sempre nos limites da ideologia liberal, justificadora do poder burguês.

Esta é a análise que deve embasar o encaminhamento de uma proposta pedagógica histórico-crítica, que deve redimensionar o avanço do conhecimento pedagógico em função de um projeto

coletivo e socializador da educação e da cultura, negando os parâmetros individualizantes e descontextualizados que foram as bases das pedagogias citadas.

3 - A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O ponto de partida dessa nova pedagogia é a própria consideração desenvolvida anteriormente, da relação dialética existente entre a escola e a sociedade, e da historicidade desta relação. Com esse entendimento ficam claros, em primeiro lugar, os limites de ação de uma proposta nova, num movimento constante que pressupõe avanços e recuos numa relação de forças antagônicas e, em segundo lugar, as bases sobre as quais se vai construir a proposta. A consideração do contexto social e das determinações históricas na construção de uma proposta pedagógica nova, encaminha-nos à superação das tendências historicamente desenvolvidas, no sentido da incorporação daquilo que elas tiveram de novo: como diz Libâneo, novo no sentido histórico-social (LIBÂNEO, 1984:22).

O objetivo desta pedagogia é a humanização do homem, construída num processo de aquisição de conhecimentos que permitirão o desvendamento das condições de dominação, pela compreensão crítica da sociedade em que está inserido. Por isso é importante, eu diria mais, é fundamental, o conhecimento da cultura, pois ela é um instrumento de crítica e questionamento das relações sociais em que o homem está inserido. O ponto de partida da pedagogia histórico crítica é o mesmo das pedagogias

liberais anteriormente referidas, mas contrariamente a elas, o homem a que esta pedagogia se refere não é o homem ideal, mas o homem concreto e real, porque histórico. É para esse homem determinado que se considera imprescindível, para a realização plena da sua humanidade, a aquisição do conhecimento humano acumulado historicamente.

A função específica da escola será construída, então, em torno deste objetivo: transmitir os conhecimentos já acumulados pela humanidade de forma a que os indivíduos compreendam, critiquem e atuem no mundo em que vivem. Pode-se dizer que se pretende que os indivíduos sejam homens da sua época, profundamente inseridos na sociedade de que participam.

Para a pedagogia histórico-crítica coloca-se, então, a tarefa de organizar a ação pedagógica de forma a articular os conhecimentos trazidos pelo indivíduo ao chegar na escola, com os conhecimentos sistematizados, produzidos historicamente. E esta articulação entre os dois diferentes níveis de conhecimentos deve realizar-se de forma a que o indivíduo deles se aproprie pelo seu envolvimento total no ato de aprender.

A ação pedagógica é dirigida pelo professor, que é quem conhece o saber sistematizado e o melhor meio de transmiti-lo ao aluno, mas a ação constante do aluno é imprescindível para que se aproprie do conhecimento.

Pretende-se o desenvolvimento da autonomia do aluno e isto pressupõe a busca, não só de um relacionamento novo entre professor e o aluno no ato de transmitir e aprender, como por extensão, de uma nova forma de encarar o desenvolvimento do

processo de ensino.

Para a Pedagogia progressista, a prática pedagógica tem um caráter crítico e criador, mantendo uma relação profunda com o contexto social em que se desenvolve. O que se almeja é "produzir um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão de mundo que, incorporada ao educando o impulsiona a ser um cidadão" (RODRIGUES, 1985:21).

C A P I T U L O I I

MODERNIZAÇÃO E CONSERVAÇÃO: MOVIMENTO PRESENTE NA HISTORIA
DA PRÁTICA PEDAGOGICA NO COLEGIO DE APLICAÇÃO

O objetivo deste capítulo é o de explicitar a forma tomada pelas várias tendências do pensamento pedagógico nos vários momentos da história da escola.

A historicização da prática pedagógica desenvolvida no Colégio de Aplicação permitir-nos-á analisar a dinâmica de modernização pedagógica e compreender o sentido político que nela está implícita.

Esta análise das tendências do pensamento que se expressam na prática será realizada considerando-se a existência de dois períodos distintos: o primeiro de 1961 a 1973; o segundo, de 1973 até os tempos atuais. Esta periodicização tem por base a vinculação do Colégio - até 1970, Ginásio de Aplicação - com o Centro de Ciências da Educação. O primeiro período - 1961 a 1973 - caracterizando-se por uma vinculação não só administrativa, mas principalmente pedagógica, com a disciplina de Didática, depois ao Departamento de Métodos de Ensino, e o segundo período - 1973 a 1988 - por uma vinculação essencialmente administrativa entre a direção do Colégio de Aplicação e a Direção do Centro de Ciências da Educação.

I - PERÍODO 1961 A 1973

Pelas características diversas que apresenta, subdividimos este período em dois. O primeiro - 1961 a 1966 é o da lenta e gradativa constituição daquele que é considerado pelos professores da época, o período áureo do Colégio. Na realidade o primeiro é um período de embate de duas tendências pedagógicas

diferentes, e o segundo é o período de hegemonia da tendência escolanovista.

1 - DA CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA

O Ginásio de Aplicação foi criado em 1961, entrando em funcionamento em março, mas obtendo autorização oficial apenas em 17 de julho do mesmo ano, conforme Portaria Número 673 da Diretoria de Ensino Secundário do MEC. Nessa época a sua finalidade, expressa posteriormente em regimento (1), era "servir à prática docente dos alunos matriculados no Curso de Didática", de "conformidade com o Decreto-Lei No. 9053, de 12/03/46".

A finalidade da escola de "servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração e aplicação de métodos e técnicas modernas de ensino" só vai ser legalmente explicitado em 1968, no Regimento da escola. Apesar disso, este caráter de escola experimental esteve sempre presente no discurso e na ação do corpo de professores que foi lentamente se constituindo ao

(1) O Artigo 1o. do Regimento do Ginásio de Aplicação 1963: "O Ginásio de Aplicação da Faculdade Catarinense de Filosofia, fundado e mantido pela Faculdade, com sede em Florianópolis, Estado de Santa Catarina, tem por objetivo ministrar o ensino secundário dentro dos planos, leis e normas estabelecidas pela Legislação Federal em vigor, dentro dos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana, destinando-se, especialmente, na conformidade de Decreto-Lei No. 9053, de 12 de março de 1956, à prática docente dos alunos matriculados no curso de Didática". O artigo primeiro do novo regimento aprovado em 1966, difere deste apenas por suprimir a expressão "princípios de liberdade".

longo dos primeiros anos do seu funcionamento, assim como esteve presente na justificativa de criação destas escolas, instituídas pelo Decreto-Lei no. 9053/46. Na perspectiva do "inspirador" da criação do Decreto-Lei "qualquer estabelecimento de ensino secundário não serve para o fim em vista,

"impõe-se, para o objetivo da prática magistral, uma instituição intimamente ligada à Faculdade de Filosofia, recebendo de suas cátedras o influxo de sua sabedoria, do seu material, do seu aparelhamento e (ponto importante) condicionada a flexibilidade experimental" (CAMPOS, 1977:237).

Entretanto, mesmo estando presente esta finalidade da escola no primeiro sub-período (61/66), o Ginásio de Aplicação, em muitos aspectos pouco diferia das outras escolas da época, pois, a seleção dos alunos era realizada por concurso de admissão, a escola estava organizada em classes e a avaliação da aprendizagem era sintetizada em notas bimestrais.

A preocupação em criar um ensino diferente esteve sempre presente entre parte dos professores do Ginásio, mas a possibilidade de tornar a experimentação efetiva variou em função da pessoa que ocupava a cadeira de Didática e que era, então, por força do estabelecido no Decreto-Lei no. 9053/46, o Diretor do Ginásio. Isto ocorreu tanto pela atuação deles na indicação ou imposição de diretrizes, como pela omissão que possibilitou a organização dos próprios professores em torno de propostas pedagógicas específicas.

A primeira perspectiva esteve presente durante a gestão do professor Jamil El Jaick,

"homem inovador, sempre preocupado com coisas novas, que reuniu ao seu lado no Ginásio de Aplicação um grupo de alunos seus que atuavam como professores na escola" (Professor A)

Mesmo após a saída do professor Jamil El Jaick da direção do Ginásio, o grupo inicial de professores continuou a dar aulas na escola, alguns inclusive, tendo feito concurso já em 1962.

Do período compreendido entre 1962 até 1963, nenhuma informação foi possível obter, por isso vamos deter nossa análise, sobre o período compreendido entre agosto de 1963 a agosto de 1966, quando esteve na direção do Ginásio o professor José Tambosi.

Mesmo considerando as limitações impostas pelos poucos documentos existentes em relação a este período - apenas um livro de atas das reuniões dos professores - é possível perceber que havia um conflito latente, entre a orientação imprimida pela direção e a necessidade que alguns professores (notadamente os que já davam aula no início da criação do Ginásio) evidenciavam no sentido de continuar a participar das decisões a respeito das questões pedagógicas da escola. Nas atas das reuniões de professores relativas a este período encontram-se referências a solicitações dos professores no sentido de que determinados problemas de alunos devessem ser discutidos e resolvidos em conselho de classe, percebendo-se que a decisão era tomada unicamente a nível administrativo do Colégio de Aplicação (Colégio de Aplicação, Livro de Atas). Além disso, outras solicitações de professores, no sentido de se realizar planejamento conjunto antes do início do ano letivo, não encontram ressonância na direção. Existem muitas referências a solicitações da Direção no sentido do trabalho em conjunto, não só entre os professores -" estreita colaboração entre os

professores, visando unicamente os interesses dos alunos no maior aprimoramento do seu ensino" (...) - objetivar o trabalho de conjunto no campo educacional", bem como entre os professores e os pais " (...) pede a todos o máximo empenho no sentido de um entrosamento comum dos professores e destes com os pais, a bem do processo educacional", mas sem indícios de que para alcançar tal objetivo tenha acontecido um trabalho intencional, proporcionado pela Direção do estabelecimento. Podemos afirmar, que havia no período 63/66 uma orientação da Direção no sentido de uma prática pedagógica fundada na disciplina em sala de aula, na leitura como meio de levar o aluno a um melhor conhecimento da matéria que estuda, na exigência de tarefas escolares, na realização de exercícios em sala de aula a fim de ver a aprendizagem dos alunos, na realização de inúmeras sabatinas e arguições orais e outras tarefas que não eram aceitas pela totalidade dos professores.

É particularmente acentuado o registro de solicitações por parte da Direção da escola para que os professores observassem a disciplina, não só em sala de aula, como também fora dela. Há, claramente, a explicação da disciplina e da ordem como molas mestras do ensino-aprendizagem, como essenciais à educação, características da educação tradicional (LIBÁNEO, 1984:191).

Ao mesmo tempo, a preocupação com o registro das ocorrências disciplinares em livro próprio, bem como com a normatização rígida da ação fora de aula - "não pode sair de sala no intervalo entre as aulas, não pode fumar, não pode permanecer no ginásio quando não houver aulas, assim como o controle rigoroso do recreio" - inclusive com a contratação de Inspetores

de Alunos e a indicação de professores para atuarem como regentes de classe, dão uma medida da crescente organização da escola de forma rígida, controlada, normatizada e autoritária. O sentido da ordem e da autoridade são claramente definidos e estão presentes cada vez mais no controle sobre a ação do aluno em todos os seus momentos dentro da escola, seja em sala de aula ou fora dela - já que nas atas estão presentes solicitações da direção no sentido de que os professores controlassem os alunos do ginásio também no ônibus que utilizavam para chegar à escola.

Os documentos encontrados não nos fornecem uma visão clara da prática pedagógica em sala de aula, apenas das indicações da direção sobre o que e como deveriam ser conduzidas as aulas. Pode-se concluir, no entanto, da leitura destes documentos que a prática pedagógica de muitos professores era centrada no controle explícito, onde o professor, a autoridade, o modelo e a disciplina, como diz Durkheim, era, por si só, um fator *sui generis* de educação (Durkheim, citado em LIBANELO, 1984:191).

Nesse quadro deve ser levado em consideração o fato de que não havia homogeneidade de pensamentos e de ação na escola, estando bastante clara a discordância que havia entre alguns professores e a direção da escola.

É importante ressaltar que o conflito existente nessa época é fruto da luta pela hegemonia, pela imposição de uma direção Pedagógica. Mas o conflito não se dá entre orientações opostas, já que, tanto a orientação mais "tradicional" que a Direção tenta impor, quanto a orientação mais escolanovista, que embasa a ação

dos professores que a ela se opunham, são fruto do mesmo pensamento liberal, desenvolvidos em momentos históricos diferenciados. A dinâmica que se estava produzindo internamente na escola estava relacionada a sua "modernização" encarada, conforme análise realizada no capítulo anterior, como alteração das formas de ensinar, sem que isso signifique uma alteração essencial da escola.

Esta situação de conflito entre tendências pedagógicas diferentes vai se alterar após a metade da década de sessenta, em decorrência da troca da direção em 1966, e também da definição de um corpo de professores em torno de princípios pedagógicos escolanovistas.

Esta constituição, ou definição do corpo docente já estava presente nos anos anteriores, aflorando nas colocações a respeito de questões pedagógicas e organizativas da escola, realizadas em reuniões de professores e registradas nas atas a que anteriormente nos referimos. Foi assim uma lenta constituição que se tornou hegemônica na escola na segunda metade da década.

2 - DA DEFINIÇÃO DA ESCOLA.

Diferentemente do período anterior, os anos de 66 a 73 são os anos de definição da escola em torno de princípios específicos que vão se manifestar tanto na prática docente quanto na organização e nas finalidades da escola. É neste período que a tônica da inovação educacional atinge o Ginásio de Aplicação, pela via da abertura da escola "para questões mais ligadas à

vida (como forma de romper com o academicismo vigente), permitir maior participação do aluno (como forma de superar o verbalismo professoral), buscar maior integração entre as matérias (como forma de ultrapassar a fragmentação do conhecimento) e, em síntese, instalar os métodos ativos" (WARDE,1982:197).

Esta tônica está perfeitamente condensada nos princípios que vão embasar a prática pedagógica e que são definidos no início deste sub-período: " a aprendizagem através da ação, do pensamento reflexivo e da utilização do pensamento operante". Estes princípios explicitam, predominantemente, o pensamento liberal e a tendência pedagógica Deweyana, que permaneceu, com variações, durante um largo período na escola. E mesmo as variações que ocorreram se deram no interior do mesmo pensamento liberal, alterando-se o enfoque nos métodos e técnicas de ensino, e na definição dos objetivos, com ênfase cada vez maior na "cientificidade" do planejamento e do ensino. (LIBANEO, 1974:60/61).

E nesta época, também, que é definida, formalmente, a finalidade da escola: " servir de escola laboratório, onde são realizadas experiências didático-pedagógicas cujos resultados deverão reverter à comunidade, além de servir de campo de estágio aos alunos da UFSC que se habilitem ao exercício do magistério". (Estatuto da UFSC). Acrescentou-se à finalidade já explícita em documentos anteriores, de servir de campo de estágio , a finalidade de ser uma escola experimental. Talvez muito mais que uma definição, devêssemos falar em explicitação desta finalidade da escola, já que, apesar de não constar de documentos oficiais da

escola, já existia entre professores e mesmo diretores da época anterior (como já foi colocado anteriormente) a preocupação com a construção de uma "escola modelo", pois somente neste tipo de escola seria possível a prática de estágio. Podemos afirmar, portanto, que o que ocorreu nesta época foi a oficialização de outra finalidade da escola, orientada na intencionalidade de inovar o ensino, tornando-o experimental frente a princípios diferentes.

Há uma identidade explícita, clara, entre a filosofia e a finalidade da escola, ambas parte integrante da teoria escolanovista na sua vertente deweyana. A escola é experimental, não somente no sentido de ser modelo, mas fundamentalmente no sentido de ser um local em que se dá a educação no preciso entendimento de Dewey - processo de reconstrução e reorganização da experiência - portanto um local de contato com a vida, sem que se faça dela um local de preparação para a vida, pois a escola é a própria vida.

Esta modificação que se operou no Ginásio de Aplicação, teve como centro polarizador um seminário realizado em fevereiro de 1967, com a participação da professora Margot Ott, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O resultado do seminário foi o " Planejamento Geral do Ginásio de Aplicação para 1967 (anexo), com o título de "Integração do aluno na sua comunidade". Este documento compõe-se de um levantamento das características das comunidades local, nacional e internacional, e de qualidades fundamentais do educando que contribuiriam para a superação dos problemas apontados pelo levantamento das características.

Este seminário e o documento que dele resultou são a explicitação da tendência pedagógica que é hegemônica daí em diante e, também, da relação ou vinculação teórica que se estabelece entre o Ginásio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e o Colégio de Aplicação e a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta vinculação consolidou-se através de estágios de um mês, feitos por professores do Ginásio de Aplicação, no Colégio de Aplicação em Porto Alegre, ao longo do ano de 1967 e, também, por cursos sucessivos (não só treinamentos, mas também cursos de pós-graduação) que lá fizeram os professores do Departamento de Didática. Esta vinculação teórica permaneceu durante algum tempo ainda no Colégio de Aplicação, mesmo após o afastamento dos professores do Departamento, que ocorreu em 1973, portanto, já no novo período da história da escola.

Falamos acima que o período que se inicia em 1966 tem como tendência hegemônica o escolanovismo na vertente deweyana, mas é necessário que se entenda que esta hegemonia encerra inúmeras contradições que se explicitam na prática de sala de aula e na sua confrontação com os princípios e a organização da escola.

O documento a que nos referimos acima, " Integração do aluno na comunidade", introduz o conceito comunidade que é fundamental no ideário pedagógico criado por Dewey. Está aqui presente a consideração da escola como uma " comunidade", em que o aluno vai aprender a viver, praticando neste universo pequeno o que vai ser necessário na sua vida em sociedade. Ele vai desenvolver a inteligência - o pensamento lógico, o pensamento

reflexivo - vai aprender a aprender num meio que é, como já frisamos anteriormente, a própria vida. O desenvolvimento da inteligência é fundamental na criança, já que, para Dewey, é através dela que se resolvem os problemas sociais. (GANDINI, 1980:32) " Integração do indivíduo na comunidade" é uma proposta de " desalienação" do indivíduo, na perspectiva deweyana. É a tentativa de superação do individualismo característico da sociedade industrializada, pela vida em comunidade, pelo apoio em um grupo social.

Como " a educação é o meio de promover a ordem social", o estabelecimento dos objetivos que nortearão a prática pedagógica na escola somente se realizará a partir do levantamento das características da sociedade em que se insere a comunidade. Assim sendo, este levantamento é o passo inicial para que, a partir dele, sejam "traçados os objetivos que pudessem superar os problemas encontrados, a curto e médio prazos."

Inúmeras " características básicas, fundamentais do educando" foram apontadas:

- .criatividade
- .iniciativa
- .comunicabilidade
- .auto-confiança
- .auto-crítica
- .liderança
- .objetividade
- .liberdade afetiva e intelectual
- .responsabilidade
- .tolerância

.amadurecimento
.sociabilidade (interação)
.formação moral, religiosa e cívica, e, delas,
selecionadas três que passaram a ser os objetivos da escola:

. criatividade (iniciativa)
. comunicabilidade (interação)
. responsabilidade (liberdade afetiva e intelectual), que na realidade sintetizavam todas as demais.

Segundo o próprio documento, estes foram os objetivos selecionados por que:

"a criatividade possibilita a exteriorização livre e pessoal de seus pensamentos, desenvolve a auto-afirmação e auto-realização, a transformação do indivíduo e da sociedade, a iniciativa, a imaginação, a observação e a investigação inata"; " a comunicabilidade é imprescindível para a integração do indivíduo na comunidade" sendo importante porque "cria espírito de solidariedade e atenção, desperta o interesse e obriga a mente a trabalhar, promove o desenvolvimento e o amadurecimento do indivíduo, enriquecendo o grupo"; a responsabilidade é importante, porque "é imprescindível para o progresso social, político e econômico, por que promove a auto-realização, a auto-disciplina e a criatividade" (Ginásio de Aplicação, 1967:6-8).

Assim sendo, pelo desenvolvimento da criatividade e da responsabilidade, os educandos estariam se instrumentalizando para a vida em sociedade. Resolvendo os problemas colocados pela vida escolar, eles estariam se preparando para a vida em sociedade, já que a escola era uma " mundo em miniatura".

Estava assim delimitado o arcabouço teórico que passou a fundamentar a prática pedagógica e a organização da escola. A determinação da finalidade da escola, da sua filosofia e dos objetivos a atingir, no interior de uma mesma tendência pedagógica

é o marco delimitador do período que ora enfocamos.

A partir do seminário e da elaboração do documento que estamos analisando "Planejamento Geral do Ginásio de Aplicação para 1967" foi se estruturando a prática desenvolvida em sala de aula.

Como enfatizou uma professora:

"A seleção dos conteúdos foi então consequência da determinação dos objetivos. Optou-se pelo conhecimento mais profundo da realidade, partindo-se do próximo para o remoto. As "idéias-fonte" ficaram assim constituídas:

- 1a. série- comunidade local (Trindade e Florianópolis);
- 2a. série- comunidade estadual;
- 3a. série- comunidade regional;
- 4a. série- comunidade nacional.

Quando iniciou o Colegial, o conteúdo girou em torno de:

- Visão do Brasil no contexto universal"
- (Prof. A)

Do mais simples para o mais complexo, do conhecido para o desconhecido, da compreensão do modo de vida da sua comunidade para a compreensão do modo de vida em outras comunidades, eram os princípios embutidos nesta proposta.

A formulação de idéias-fonte, segundo uma ordem de abrangência gradativa - do conhecido para o desconhecido, do menor para o maior, do menos complexo para o mais complexo- é fruto do desenvolvimento da psicologia na sua relação com a educação. O processo educativo passa a ser compreendido tendo por base a psicologia do desenvolvimento. (Libâneo, 1984:47/48). Além disso, embutida nesta proposta está a idéia da adaptação, sem rupturas, sem violência, pelo conhecimento do meio.

O conteúdo de todas as disciplinas girava em torno destas "

idéias-fonte", determinando uma

"integração vertical e horizontal do currículo", sendo que "o pequeno número de alunos e professores favorecia enormemente a integração dos trabalhos em torno de conteúdos que se completavam e aprofundavam" (Professora A).

Nesta época, não era utilizado livro-texto, sendo o conteúdo pesquisado e organizado pelo professor (ou professores, quando mais de um professor dava aula para a mesma série) e passado ao aluno através de textos mimeografados.

Há uma preocupação evidente com a cultura, com a transmissão, para o aluno, da realidade em que ele está inserido. Mas há uma ênfase especial na forma como ela é adquirida. Os professores consultados enfatizaram, unanimemente, a preocupação com a utilização do método ativo e com técnicas de dinâmica de grupo, que proporcionassem maior participação dos alunos nas atividades. "Aulas expositivas eram pouco utilizadas ocorriam apenas "momentos de exposição"

A forma mais usual de encaminhar o desenvolvimento da aula era: 1º. apresentação do tema a ser estudado: geralmente esta apresentação era "problematizada" ou, como afirmou um professor consultado:

"a introdução do conteúdo era geralmente feita na proposição do desafio da tarefa a ser executada": 2º. "leitura de um texto sobre o tema, com exploração do mesmo através da elaboração de síntese, linha do tempo, quadro sinótico, questões de interpretação, etc..; 3º. realização de trabalhos de pequenos grupos para o aprofundamento do tema, seja através de trabalhos diferenciados, ou de simples aprofundamento do mesmo tema. Normalmente estes trabalhos de grupo eram organizados na forma de técnicas de trabalho de grupo"; 4º. discussão final em grande grupo como atividade conclusiva a respeito do tema" (Professor B).

Este era o esquema mais utilizado pelos professores, variando apenas a técnica utilizada. Estas variavam de "acordo com o conteúdo e os comportamentos que se visava desenvolver"

No próprio "Planejamento Geral do Ginásio de Aplicação para 1967", foram sugeridos "estímulos a oferecer aos alunos" para desenvolver os objetivos selecionados, e as técnicas mais adequadas para serem utilizadas. A tônica que aparece no documento e é enfatizada também pelos professores entrevistados (demonstrando portanto a grande penetração e coerência existente na prática pedagógica dentro do ideário escolanovista) é a do trabalho de grupo. Há, entretanto, uma diferença entre o trabalho de grupo proposto pelo documento e as técnicas de trabalho de grupo que os professores consultados afirmaram utilizar. O trabalho de grupo proposto no início do período tinha mais a ver com a dinâmica de trabalho escolanovista na percepção deweyana, enquanto que, ao se referirem às diversas técnicas - GV-GO, Júri simulado, vários tipos de painéis - os professores já evidenciam a penetração da pedagogia tecnicista, de que trataremos mais adiante. Do nosso ponto de vista não há contradição entre o que está no documento e o depoimento dos professores, apenas estes, ao se referirem às técnicas mais utilizadas, listaram-nas de forma generalizada, sem especificar as variações que ocorreram no período.

A valorização do modo próprio de aquisição de conhecimentos, a preocupação no sentido de que isso se dê a partir do debate, da reflexão, envolvendo a participação de todos os alunos, levou à adoção da dinâmica de grupo em todos os momentos da aprendizagem. O trabalho de grupo era feito não só para a

análise dos textos fornecidos pelo professor, como na pesquisa bibliográfica e na coleta de informações em revistas. Além disso, era sempre a forma de trabalho utilizada quando da realização de tarefas fora da escola.

Nas inúmeras vezes em que se montaram projetos de estudos da comunidade - principalmente com alunos das primeiras e segundas séries do Ginásio que tinham como "idéia-fonte" as comunidades local e estadual - a forma de trabalho era a grupal. A estruturação do trabalho, a coleta e análise de dados, bem como a redação final e apresentação eram realizados em grupo.

A ênfase no trabalho em grupo decorre de alguns princípios bastante caros a Dewey: a) a aprendizagem é obra do aluno; e, b) a vida social deve ser trazida para dentro da escola, o que determinou a sua utilização massiva neste período da história do Ginásio de Aplicação. Os professores de Geografia, História, DSPB e Português estruturavam suas aulas segundo estes princípios, sem que ocorresse um confronto entre metodologia e conteúdo, com o privilegiamento do primeiro em detrimento do segundo. Não houve, também, contrariamente ao que ocorreu na escola pública brasileira, o empobrecimento do conteúdo cultural. Na maioria das vezes, o conteúdo trabalhado era o tradicional, mas, inclusive, já ocorria o fato de determinados temas serem "trabalhados com uma visão mais progressista, consultando autores com visão crítica da História" (Professor B).

A disciplina era exigida pelos professores, mas encarada por alguns como decorrência do próprio trabalho realizado "as funções dos alunos a cada momento eram sempre bem definidas e,

como consequência, a disciplina era 'autônoma' (Prof. A). " A disciplina exigida era adequada à forma de trabalhar os conteúdos." Não tenho nenhum registro de problemas disciplinares enquanto trabalhei no Colégio. Os alunos eram cordiais, respeitadores..." (Prof. C). Para outros, a disciplina era uma questão problemática na época, inclusive com o reconhecimento de que " a participação ordeira que se desejava certamente acabava tolhendo muitos " (Prof. B) e mesmo chegava a " criar embaraços enormes". Observa-se que se estava propondo um novo caráter à disciplina em sala de aula, fundada numa relação de cooperação entre professores e alunos e mesmo entre alunos, centrada na atividade destes. Só que esta introdução se torna problemática à medida em que entra em conflito com a "diretividade" da escola tradicional ainda presente na ação pedagógica da escola.

A avaliação da aprendizagem foi lentamente se estruturando nessa época e " acompanhava os princípios básicos da metodologia adotada" (Prof. A), por isso,

"nem sempre se avaliava a aprendizagem propriamente dita, mas aspectos sugeridos por ela. Era comum referir-se à participação do alunos, ao interesse do aluno, à atenção do aluno, à responsabilidade do aluno, etc, como indicadores de sucesso" (Prof. D).

Por estes depoimentos, percebe-se a presença de uma preocupação em avaliar, não o volume de conteúdo aprendido, mas o envolvimento do aluno no aprender. Há uma vinculação entre a sistemática de aula e a avaliação, pois em ambos o que se percebe é a preocupação muito mais com o desenvolvimento da capacidade de aprender do que com o acúmulo de informações.

Os professores

"de modo geral avaliavam os alunos através de provas, apresentação de trabalhos e a observação de aulas onde se desenvolviam os três objetivos básicos da escola: criatividade, comunicabilidade e responsabilidade e outros objetivos por série, discutidos e escolhidos pelos professores a cada início de ano por ocasião do planejamento conjunto" (Prof. C).

O rendimento bimestral do aluno era sintetizado num " parecer descritivo" além de ser expresso em conceitos. A situação dos alunos era discutida em Conselhos de Classe, onde também era redigido um parecer que continha uma análise geral da sua situação no bimestre, bem como os encaminhamentos necessários, quando havia necessidade de mudanças.

A primeira estruturação de um sistema de avaliação foi realizado durante o seminário já referido, realizado em 1967 e registrado no " Planejamento Geral do Ginásio de Aplicação para 1967. Nele estão contidas as indicações sobre " o que avaliar" : 1. as idéias-fonte (criatividade, comunicabilidade e responsabilidade); 2. conteúdo; 3. processo de pensamento; 4. aptidões (habilidades e capacidades); e, 5. sociabilidade".

Esta proposta, no decorrer do período, foi sendo modificada e, em 1971, foi redefinida, já com uma explicitação mais técnica do que tinha sido proposto anteriormente. Neste novo sistema, a finalidade era avaliar o crescimento intelectual, social, emocional e físico-motor. No aspecto intelectual deveria se levar em consideração " a aquisição, compreensão, retenção e aplicação dos conteúdos estudados". O crescimento social seria avaliado em relação ao "desenvolvimento, aquisição, integração, utilização de capacidades e comportamentos necessários para uma efetiva integração social". Além destas dimensões, seriam ainda

avaliadas as " reações emocionais frente a uma determinada situação, com a finalidade de possibilitar uma harmoniosa inter-relação". No aspecto físico-motor seria observada a " aquisição, desenvolvimento, integração e correção de hábitos e comportamentos físico-motores". (Projeto de Regulamento da Coordenadoria de Avaliação e Conselho de Classe do Colégio de Aplicação . Anexo 1 do Relatório da Coordenadoria de Avaliação e Conselho de Classe, 1972). " Aos aspectos " intelectual, social e emocional seriam atribuídos conceitos e o aspecto físico-motor seria apenas observado, para acompanhamento".

As alterações que ocorreram no sistema de avaliação, correspondem a modificações que vão se dando na prática pedagógica e na organização da escola, em decorrência da penetração gradativa do ideário tecnicista, cuja caracterização faremos mais adiante.

Antes, queremos registrar, no sentido de reforçar a caracterização do ideário escolanovista presente no Ginásio de Aplicação em meados da década de sessenta, a criação e organização , em 1967, do Governo Comunitário dos alunos. Órgão sócio-cultural que congregava todos os alunos, o Governo Comunitário tinha uma estrutura que se assemelhava à da administração municipal: prefeito e vice-prefeito eleitos por voto secreto e universal para um período de dois anos; vários departamentos preenchidos por alunos nomeados pelo prefeito e, representantes escolhidos pelas diversas turmas, que formavam um simulacro de Câmara de Vereadores.

Em várias eleições, principalmente do final da década de sessenta até meados da década de setenta, para as eleições do Governo Comunitário, organizavam-se partidos que, além de

apresentarem candidatos, tinham também programas de governo. A vida dos partidos políticos era muito efêmera, resumindo-se praticamente aos períodos eleitorais, mas a atuação do Governo Comunitário foi significativa, na época acima especificada. Os alunos, através dele, participavam da organização, ou mesmo da coordenação, em conjunto com professores, muitas vezes, de inúmeras atividades realizadas na escola.

O sentido da criação do Governo Comunitário estava, sem sombra de dúvida, vinculado ao "aprender fazendo" ao entendimento de que a escola era o local do "treino democrático", utilizando expressão cunhada por Cury (CURY, 1984:169) sem que a esse aprender fazendo, ou treino fosse dado um sentido mais radical e profundo. Afinal, brincava-se de eleições no período mais negro da ditadura militar no Brasil... Além disso, não existia possibilidade de influência ou interferência do Governo Comunitário nas decisões importantes que eram tomadas dentro da escola.

Estão, assim, colocados ou reforçados, princípios claros do escolanovismo, assim como os seus limites. A vida em comunidade, o aprender fazendo, era proposto como uma forma de superação da alienação do indivíduo na sociedade industrializada sem que fossem explicitadas as contradições desta sociedade. É uma sociedade ideal que se transporta para a escola, pressupondo-se que, com o desenvolvimento da inteligência e a formação integral do aluno, os problemas sociais seriam solucionados e se formaria uma sociedade democrática.

Inúmeras outras contradições fizeram-se presentes nesta

época na escola, pois, a par da igualdade e da democracia que estão embutidos nos princípios escolanovistas que nortearam a prática pedagógica e a organização da escola, persistiu o critério de seleção de alunos por prova de conhecimentos gerais, cada vez mais sofisticada e elaborada. Este "vestibularzinho", como era denominado por alguns professores, selecionava alunos que constituíam uma elite intelectual que, saindo-se sempre bem nos vestibulares, conferia à escola a fama de "melhor colégio de Florianópolis, ou mesmo de Santa Catarina" (FIUZA, 1979:3).

Além disso, permaneceu, também, a organização dos alunos em classes, sem que os mesmos fossem agrupados segundo seus interesses, como preconizava a escola nova.

Vê-se, que mesmo numa escola experimental (ou por isso mesmo) reproduziu-se o ecletismo, as incoerências e contradições que se fizeram presentes na incorporação pelos professores das escolas brasileiras dos princípios escolanovistas. É importante ressaltar entretanto, que apesar dos limites determinados, houve no Colégio de Aplicação uma proposta de educação que gerou uma ação coerente, enquanto que, de maneira geral, nas escolas públicas, o escolanovismo apenas "respingou" idéias e ações.

Os princípios escolanovistas tornaram-se senso comum, contendo "as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular" (GRAMSCI, 1984:18), mantendo características da pedagogia tradicional e também incorporando, gradativamente, mais para o final da década de sessenta, os princípios da pedagogia tecnicista que, radicalizando "a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo, acaba por desembocar na

eficiência instrumental". (SAVIANI, 1983:15).

A pedagogia tecnicista foi se introduzindo no Ginásio de Aplicação, entre professores que buscavam a inovação do ensino pela via metodológica (ou técnica) sem abdicar do diretivismo do professor no processo ensino-aprendizagem. Esta mudança vai ocorrendo através da organização do ensino em trabalhos de grupo, à medida em que começam a surgir as mais diferentes técnicas de trabalho de grupo, organizando o ensino gradativamente em torno de si próprias

Além disso, concomitantemente, vão se estruturando certos organismos na escola que têm o objetivo de coordenar as mais diferentes atividades. É o caso, por exemplo, da Coordenadoria de Avaliação e Conselho de Classe, responsável pela "elaboração, revisão, ampliação, reformulação e controle do sistema de avaliação do Colégio de Aplicação", criada em 1971. (Colégio de Aplicação, 1972). A organização do sistema de avaliação e a criação da coordenadoria são exemplos importantes da penetração do ideário tecnicista, pois, a partir deles, começa a se estruturar um trabalho de controle "científico" do processo ensino-aprendizagem.

É possível perceber isso não só pela criação desta coordenadoria, como também pela análise do material que os professores tinham que preencher, a cada bimestre, indicando a "situação global do aluno": Ficha descritiva, Lista de Verificação, Ficha situacional e outro tipo ainda de ficha também denominada de Lista de Verificação. (Colégio de Aplicação, 1971:4).

O controle "científico" do processo ensino-aprendizagem não se esgota, entretanto, nestas fichas, mas se expressa, também, na elaboração de gráficos que

"apresentam o rendimento dos alunos por disciplina, a situação da classe por bimestre e a situação anual da classe por disciplina" (Colégio de Aplicação, 1971:5).

No início da década de setenta, ao mesmo tempo em que se dá esta organização pedagógico-administrativa, são realizados treinamentos em micro-ensino e instrução programada com os professores do colégio, dados pelos professores do Departamento de Métodos de Ensino que atuavam também no colégio (é importante salientar que estes professores realizaram o Curso Iniciação à Instrução programada e o curso sobre micro-ensino no Centro de Habilitação e Treinamento de Professores do Ensino Comercial da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). A instrução programada tinha como tema "objetivos segundo Robert Mager", sendo este tema selecionado por

"tratar-se de um assunto de relevante importância para aqueles que se dedicam ou que irão se dedicar à difícil tarefa de ensinar. Todos sabem que o bom resultado de qualquer atividade depende do seu planejamento. E, para que um planejamento seja eficiente, faz-se necessário o estabelecimento dos objetivos que se pretende atingir, antes que seja selecionada a informação, o material e o método a ser empregado" (FILOMENO, 1971:7/8).

A necessidade de "reformular os objetivos, tornando-os operacionais", assim como de "estudar um meio de colocar todos os professores do Colégio a par das inovações da Cadeira de Didática Geral foram sugestões feitas pela coordenadora de Avaliação e Conselho de Classe, para se evitar, entre outras coisas, três problemas constatados durante a realização dos

conselhos de classe em 1971:

"envolvimento emocional por demais acentuado demonstrado por alguns professores, Orientadora Educacional e Direção, prejudicando a avaliação", "parcialidade na avaliação de certos professores, que enfatizaram apenas o desenvolvimento intelectual, abandonando os comportamentos sócio-emocionais previstos pela escola", e "falta de uniformidade na maneira de avaliar" (Colégio de Aplicação, 1971:6/7).

Por tudo isso, percebe-se a penetração do ideário tecnicista, caracterizado pelo planejamento e organização racional da educação, a partir dos quais "devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas". (SAVIANI, 1983:16).

No Brasil, a tecnologia educacional foi introduzida no bojo do discurso desenvolvimentista, a partir de 1960, como medida que visava tanto a diminuição dos custos da educação pela via da sua racionalização, quanto o aumento da sua eficiência em relação às necessidades de desenvolvimento então em curso. Na educação, esta penetração se dá via

"universo conceitual da escola nova, que dá cobertura aos propósitos de aperfeiçoamento dos métodos de ensino e racionalização do trabalho do professor, levando em conta diferentes ritmos de aprendizagem, visando tornar o ensino mais eficiente e mais rápido..." (LIBÂNEO, 1984:60).

Como já foi explicitado acima, no Ginásio de Aplicação, a introdução do tecnicismo se deu por esta via, notadamente pela diversificação das técnicas de trabalho de grupo, até sua implantação definitiva através de uma estruturação "racional" do sistema de avaliação e do planejamento do ensino. Entretanto, o ajustamento das diversas disciplinas e práticas pedagógicas a este planejamento e organização racional da educação (como frisou

Saviani, citado acima) ocorreu, ali, de maneira extremamente diversificada, apesar dos esforços dos professores titulares das Coordenadorias e, principalmente da Coordenadoria de Avaliação e Conselho de Classe, no sentido da sua implantação homogeneizada.

Algumas disciplinas, principalmente as da área das Ciências Humanas e Sociais, ou mesmo das outras áreas, mas regidas por professores que já atuavam no Colégio, ao longo dos anos anteriores, organizaram-se gradativamente dentro dos princípios tecnicistas, incorporando-os ao ecletismo já característico de sua prática pedagógica (ao qual já nos referimos anteriormente). Em outras disciplinas, principalmente as das áreas físicas e biológicas, introduzidas no Colégio quando da sua ampliação para o então colegial em 1970, esta incorporação ocorre apenas parcialmente. A forma das aulas, nestas disciplinas, permaneceu a tradicional - aulas expositivas, exercícios de fixação e a exigência constante de uma disciplina rígida e hierarquizada - mas estes princípios mesclaram-se aos do ideário tecnicista, adotado por estes professores, notadamente com relação à avaliação e ao planejamento de ensino.

De maneira geral, o enfoque maior que continuou a ser dado, foi o da "atividade do aluno" que, em versão mais atual e já sob a influência do comportamentalismo, deve se expressar em ações observáveis (MELLO, 1984:50). Permanece, entretanto, e ainda por algum tempo, o predomínio da atividade pedagógica com características mais acentuadamente escolanovistas, principalmente considerando-se que na preocupação com a "atividade do aluno" estava embutida a máxima da "experimentação", da aquisição do método como "processo interno", isto é, como processo mental de

aquisição do saber.

E nesta época que ocorre, gradativamente, o afastamento dos professores do Departamento de Métodos de Ensino, do Colégio de Aplicação, até que, em 1973, este se desvincula totalmente daquele, passando a vincular-se diretamente e apenas administrativamente, à direção do Centro de Ciências da Educação.

A análise deste afastamento e conseqüente desvinculação escapa ao propósito deste trabalho, mas a partir dos depoimentos dos professores, podemos afirmar que ela se deu em função da pressão exercida pela administração da Universidade, no sentido de que estes professores optassem por um local de trabalho. Há nitidamente o entendimento, por parte da administração central da Universidade, de que Colégio de Aplicação e Departamento de Métodos de Ensino são unidades diferenciadas. Como havia, na época, preocupação com a formação de "quadros" para maior eficácia e eficiência da Universidade, o privilegiamento ocorreu sobre o ensino de terceiro grau, conforme declarou um professor que atuava na escola nesta época. Mesmo sem aprofundar a análise, é importante salientar que o desligamento destes professores está relacionado à reforma do ensino superior realizada a partir da Lei NR 5540/68, que gerou, segundo Saviani, "a fragmentação do trabalho educativo" (SAVIANI, 1986:91).

II - PERÍODO 1973/1988

Nesta época não só os professores do Departamento de Métodos de Ensino são forçados a se afastar do Colégio, como também se

põe fim a uma sistemática de formação de professores que tinha sido implantada no início da década de sessenta. Nesta época, havia um corpo permanente de docentes formado pelos professores do Departamento de Métodos de Ensino e por professores contratados pelo Colégio, além de um corpo rotativo, formado por alunos que, após formados nos cursos de licenciatura, eram convidados a fazer um estágio de um ano na escola. Inclusive, a maior parte dos professores contratados pela escola tinha sido estagiário- bolsista no próprio estabelecimento.

O término desta sistemática de formação de professores ocorreu em função dos altos custos em que ele implicava, segundo versão propagada na época. Na realidade, estes fatos, além de outros, como o deslocamento da escola para um prédio no centro da cidade, portanto distante do Campus Universitário, a extinção gradativa de vagas e a conseqüente extinção de turmas do Colégio, que ocorreu em 1974 e 1975 (3) prende-se a uma tentativa de extinção do Colégio, o que por sua vez faz parte de uma política de extinção de todas as escolas experimentais mantidas pelas Universidades Federais, ou mesmo de outras escolas experimentais,

A política de fechamento destas escolas experimentais ocorreu a medida em que elas se tornaram uma ameaça a burguesia, interessada mais no desenvolvimento econômico acelerado e,

(3) O esforço da direção sustou esta extinção em 1976, retornando-se ao preenchimento de 60 vagas em 1977, dentro de uma nova sistemática: as vagas sendo divididas meio a meio entre filhos de professores e de funcionários da própria Universidade.

portanto, em escolas mais eficientes e eficazes, capazes de absorver um grande número de alunos sem aumentar as despesas (WARDE, 1982:202/203). Mesmo considerando-se que, no nosso entendimento, a experimentação realizada no Colégio tinha um caráter modernizador, portanto, conservador, como aliás são as outras experiências educacionais no Brasil (WARDE, 1982:203), que em nada ameaçava os interesses burgueses, temos que concordar que as tentativas de restrição ao seu funcionamento estão relacionadas a essa política geral de fechamento deste tipo de escola. A inovação, qualquer que fosse, assustava a burguesia brasileira, que é, na sua essência, extremamente conservadora, principalmente após o golpe de 1964 que consolidou um modelo de desenvolvimento extremamente concentrador de riquezas, bem ao seu gosto.

Em termos de prática pedagógica, pode-se afirmar, retomando o que havia sido dito anteriormente, que a tônica escolanovista permaneceu por um tempo mesclando-se aos princípios tecnicistas, introduzidos principalmente a nível de planejamento de ensino e de avaliação da aprendizagem. Gradativamente o trabalho de grupo, ainda desenvolvido por professores que entraram no Colégio no início década de setenta, foi progressivamente sendo abandonado e substituído pelo trabalho individualizado. A quebra no trabalho interdisciplinar, a ausência de uma orientação mais homogênea que era dada anteriormente pelos professores do Departamento de Métodos de Ensino, a entrada de professores novos que não passaram pelo estágio no Colégio e a preocupação progressiva com o vestibular (em decorrência da implantação do segundo grau em 1970), são razões apontadas pelos professores

e/ou encontradas em documentos, que explicam estas alterações na ação pedagógica.

Além disso, começa a se alterar aos poucos em meados da década de setenta, o conceito de disciplina

"sendo bom professor aquele que conseguisse (primeiro!) fazer com que a turma ficasse calada (...). A situação nesta época era outra, ser bom professor passava pela manutenção da disciplina em sala de aula e por esse motivo, eu procurava rarear os trabalhos grupais que, via de regra traziam mais 'algazarra'" (Professor F).

Isto não quer dizer, entretanto que o ensino de grupo foi abandonando, ele foi apenas modificando-se, ganhando mais "cientificidade". Torneio intelectual, GV GO, Phillips 6/6, são algumas das técnicas de ensino grupais mais utilizadas na época, ao lado do estudo dirigido, técnica de ensino individual que foi muito difundida.

"A relação que se estabelece entre o professor e o aluno é mediada pela técnica, ocorrendo uma inversão no processo pedagógico, pois a técnica se caracteriza como sendo o fim e não um instrumento de aprendizagem" (KUENZER, 1982:21)

Por isso, não há um método errado, mas apenas incapacidade e, principalmente, incapacidade do aluno, já que ele passa a ser o único responsável pelo seu fracasso. É nesta época que se instala no Colégio de Aplicação a apologia do esforço, que justifica, para muitos professores, a aprendizagem desigual dos alunos.

Há ainda, na versão tecnicista da pedagogia, uma inversão na avaliação da aprendizagem. Ela, de certa forma, passa a ser a determinante do processo pedagógico, à medida em que somente são ensinados "comportamentos" em função dela (KUENZER, 1982:22).

Esta forma de entendimento do processo de ensino/aprendizagem também se fez presente no Colégio de Aplicação, ocorrendo através da modificação do sistema de avaliação da aprendizagem em 1975. Introduziu-se uma nova relação de comportamentos intelectuais para serem desenvolvidas, ou melhor, introduziu-se uma especificação mais minuciosa dos comportamentos intelectuais que já haviam sido definidos pelo sistema de avaliação anterior, conforme se pode perceber no quadro a seguir:

OBJETIVOS	AGRUPAMENTOS OPERA TÓRIOS DO PENS AMENTO	CARACTERIZAÇÃO
01- Aquisição de conheci mentos	1.1- Reconhecimento	.. em face de um estímulo o aluno identifica e seleciona a resposta correta
	1.2- Evocação	.. em face de um estímulo o aluno reproduz seletivamente em direção a resposta correta.
02- Estabelecimento de relações entre elementos cognitivos e experiências	2.1- Associação	.. o aluno estabelece conexão entre elementos dados;
	2.2- Comparação	.. o aluno discrimina elementos de um conteúdo dado, estabelecendo semelhanças e diferenças.
03- Aplicação de conhecimentos	3.1- Transposição	.. o aluno reorganiza o conteúdo e aplica em situações concretas e particulares;
	3.2 Explicação	.. o aluno reorganiza o conteúdo, com sustentação ou apoio de afirmativas
04- Generalização de conhecimentos	4.1 Integração e síntese	.. o aluno reorganiza o conteúdo, envolvendo também suas experiências e produz uma nova estrutura, até o momento, não claramente percebida.
	4.2- Expansão	.. o aluno reorganiza o conteúdo, ampliando ou explorando novas associações.
	4.3- Predição	.. o aluno reorganiza o conteúdo, deduzindo consequências, hipóteses e proposições.

Fonte: Projeto da Coordenadoria de Avaliação, Colégio de Aplicação, 1975:9/10

No mesmo projeto de avaliação constava que " na elaboração dos testes e provas, o professor visará: categorizar os objetivos educacionais e os agrupamentos operacionais do pensamento, orientar o plano de ação e a tomada de decisão quanto a estrutura e a dinâmica do processo" (Colégio de Aplicação, 1975:8).

Entretanto, apesar desta pretensão de, em primeiro lugar, tornar a avaliação mais minuciosa e objetiva, e, em segundo lugar, de a partir dela orientar toda a "estrutura e a dinâmica do processo" de ensino aprendizagem, isso não ocorreu de todo no Colégio de Aplicação. Houve resistência por parte dos professores na aplicação desta normatização, caracterizando-se por uma aplicação inadequada, confusa e sem grande influência na "forma" da aula.

Entretanto, os esforços no sentido da "atualização das atividades técnico-docentes" continuaram em 1979, com a realização de um curso de treinamento dos professores, cuja proposta girava em torno da "abordagem de tópicos como planejamento, objetivos, técnicas de ensino e avaliação (SENNA, 1979:1).

A busca da racionalização e da maior produtividade do ensino aprendizagem, estão claramente presentes na estruturação, na metodologia e na bibliografia utilizados no curso. Entretanto, novamente pode-se dizer que a penetração destes princípios, no dia a dia da ação pedagógica, ocorreu de maneira extremamente fragmentada e incoerente.

Ocorreu, pode-se dizer, a incorporação dos princípios tecnicistas no sistema de avaliação e no planejamento de ensino ,

ou melhor, especificamente no "Plano de Curso" - documento contendo o planejamento anual por disciplina e por série - que era entregue no início do ano letivo à supervisão pedagógica. Mas entre esta estruturação - que traduz uma organização racional do processo de ensino - e a realidade cotidiana de sala de aula havia uma discrepância muito grande. Ou por outro lado, o sistema de avaliação da aprendizagem não chegou a se tornar o direcionador do processo de ensino, e no dia a dia da ação pedagógica, gradativamente, se introduz e, em alguns casos reintroduz-se, a aula expositiva, aliada à utilização, principalmente no ensino de História e Geografia, do livro didático.

Constata-se, assim, que, ao longo da década de setenta, a dinâmica de modernização pedagógica no Colégio de Aplicação, orientou-se no sentido da organização racional do processo de ensino. Esta racionalização manifestou-se, todavia, muito mais a nível da organização e do controle escolar - Plano de Ensino, Sistema de Avaliação - do que efetivamente na prática pedagógica cotidiana. Esta foi perdendo, gradativamente, a característica escolanovista centrada no trabalho de grupo e no desenvolvimento da criatividade e da comunicabilidade, objetivos perseguidos na segunda metade da década de sessenta e em parte da década de setenta. Contraditoriamente, porém à medida em que a escola se "racionaliza" ao nível de organização, volta-se, cada vez mais, ao ensino tradicional, ao nível da prática pedagógica.

Pode-se inclusive dizer que a escola até consegue se organizar, em algumas instâncias da sua estrutura, de acordo com

o ideário tecnicista, ou de maneira mais correta, com o ideário renovado-tecnicista, mas a organização da prática em torno desse ideário se verifica impossível. As contradições que permeiam a sociedade e a própria escola, bem como as condições objetivas de trabalho determinam esta situação (LIBÂNEO, 1984:194). Este foi, inclusive, como diz, ainda Libâneo, o movimento corrente na escola brasileira, pois:

"A articulação entre o ideário pedagógico e as práticas escolares, na pedagogia liberal, resulta em contradições marcantes: de um lado, práticas conservadoras que levam a discriminação escolar e, do outro, indícios de elementos pedagógicos progressistas" (LIBÂNEO, 1984:197).

No Colégio de Aplicação, ao nível da prática pedagógica, grande parte dos professores passam, gradativamente, a se utilizar (alguns apenas continuam) da aula expositiva - agora já dialogada - para transmitir os conhecimentos, e a acentuar cada vez mais a necessidade do aluno se esforçar para aprender, individualizando, assim, a responsabilidade pela aprendizagem. A pedagogia do esforço continuou a ser, de maneira cada vez mais acentuada, uma realidade presente na escola.

Esta situação não se altera, pelo menos até o final da década de setenta, nem mesmo com as modificações que acontecem com a clientela do Colégio (4) e com a sua adaptação à Lei NR 5692/71.

É importante que se frise, que a introdução das Habilitações Básicas no II grau e, de modo geral, a adaptação da escola à Lei

(4) Por decisão da Reitor da Universidade, a partir de 1976, as vagas no Colégio seriam preenchidas preferencialmente por filhos de professores e funcionários da própria Universidade (Conforme Portaria NR 1108/1976/GR).

NR 5692/71 não determinou alterações nas práticas pedagógicas das disciplinas do Núcleo Comum. Além disso, já em 1979, era aprovado pelo Conselho Departamental do já então Centro de Ciências da Educação, uma modificação na Grade Curricular da escola, com a ampliação da carga horária das disciplinas do núcleo comum, notadamente as das Ciências Humanas - História e Geografia - e Língua e Literatura Portuguesa (Colégio de Aplicação, 1979).

Ao longo da década de oitenta, lentamente esta dicotomia entre o nível de organização da Escola e a da prática pedagógica altera-se. Pode-se dizer que outras contradições, em outros níveis, manifestando-se de outras formas, foram se consolidando nesta década, em decorrência das rápidas mudanças internas na escola e em decorrência de mudanças não tão rápidas, mas que se acentuam, no contexto social de que a escola faz parte e que nela interferem.

Na prática cotidiana de muitos professores e mesmo, pode-se dizer, da grande maioria, acentua-se o abandono progressivo das técnicas de estudo em grupo, principalmente daquelas que ainda mantinham uma exigência de trabalho criativo e mesmo lúdico, que foi a forma de que se revestia a ação de desenvolvimento da criatividade no Colégio de Aplicação nas décadas anteriores. A preocupação com a aprendizagem dos conteúdos, nas circunstâncias peculiares do momento, determinaram a crescente utilização de aulas em grande parte centradas na exposição oral do conteúdo por parte dos professores e, às vezes, mas não sempre, complementadas, ou mesmo, substituídas, por outras atividades desenvolvidas pelos alunos em grupos e mesmo individualmente.

O sentido que adquire esta ação em sala de aula, com relação a determinados professores é a origem deste trabalho e sua questão fundamental que será desenvolvida no capítulo seguinte. Interessa -nos, neste momento, apontar e analisar as modificações que acontecem na escola ao longo da década e que fornecem, em parte, um quadro explicativo, da prática desenvolvida neste período. Referi-mo-nos, acima, ao fato de que várias e rápidas foram as mudanças que aconteceram na escola nesta época, e sobre elas vamos nos deter no momento.

Ao nível do contexto macro social, necessário se torna a referência à mobilização e organização crescente da sociedade, desde o final da década de setenta e que se prolonga ao longo da década de oitenta. Com diz Cury:

"O final dos anos oitenta (que terminaram em 1978) e o início dos anos oitenta (iniciados em 78/79) apontam para a movimentação social lentamente se fazendo organização" (CURY, 1985:6).

As classes subalternas, progressivamente organizam-se, buscando a recuperação da sua cidadania. E esta organização que se dá a nível corporativo - traduzindo-se na luta por melhores salários e condições de trabalho - amplia-se com a busca de ocupação de espaços, os mais diversos, na sociedade civil - a luta torna-se política, pois, cada vez com mais clareza, mas em movimentos de avanços, recuos e contradições, as classes sociais organizam-se para interferir nos destinos nacionais.

E neste movimento de construção cotidiana da cidadania que se insere o movimento dos professores das Instituições de Ensino Superior, que se organizam em defesa de melhores salários e condições de trabalho e também em defesa do ensino público e

gratuito de qualidade.

Nesse momento conjuntural extremamente rico da realidade brasileira, que caracteriza a crescente organização da sociedade civil e o fim da ditadura militar, a realidade micro social também muda. Lentamente, ao longo da década de oitenta, também no Colégio de Aplicação foi ocorrendo uma crescente organização dos professores, o que se traduziu em discussões sobre questões pedagógicas e administrativas da escola, culminando com transformações na sua organização, na sua filosofia e na escolha por eleição, da direção da escola.

Em 1983, o sistema de avaliação da aprendizagem foi modificado. A sistemática de mudança diferiu das realizadas anteriormente, já que ocorreu por decisão do conjunto de professores da época, em cima de uma proposta gerada após um ano de discussões realizadas por um grupo constituído para este fim. Além disso, as discussões e as mudanças ocorreram sobre dados levantados numa ampla pesquisa realizada com os alunos e professores. O novo sistema eliminou a nota que era anteriormente atribuída ao aspecto sócio-emocional (participação, interesse, respeito, cooperação, responsabilidade, etc), e introduziu a média bimestral 7,0 (sete) e o sistema de prova final para os alunos que não a atingissem.

A eliminação da nota no aspecto sócio-emocional prendeu-se à necessidade de se retirar do sistema de avaliação elementos que estavam se caracterizando como instrumento de poder nas mãos de alguns professores. Esta nota servia para castigar os "indisciplinados" e premiar os "bonzinhos". Ao mesmo tempo, para outros professores, esta nota nada significava, já que eles

apenas repetiam a nota por eles atribuída ao aluno no aspecto intelectual (cognitivo).

Na realidade, se por um lado, esta alteração eliminou um aspecto do caráter de "poder" embutido no sistema de avaliação, por outro, este caráter foi mantido, ou mesmo reforçado pela elevação da média bimestral de 5,0 (cinco) para 7,0 (sete). A função da classificação continua a desempenhar um papel que, segundo Luckesi, é

"significativo para o modelo social liberal-conservador: o papel disciplinador. Com o uso do poder, via avaliação classificatória, o professor representando o sistema enquadra os alunos-educandos dentro da normatividade socialmente estabelecida" (LUCKESI, 1986:50).

Considero que esta modificação tornou menos explícito o mecanismo "disciplinador de condutas sociais" (LUCKESI, idem), mas não determinou a sua extinção.

Analisando estas modificações relacionadas à dinâmica da modernização pedagógica no Colégio de Aplicação, podemos dizer que elas representam o avanço possível na correlação de forças então existentes. Elas significam, por outro lado, a adequação de um aspecto da organização escolar - a avaliação - à prática pedagógica que, desde o final da década de setenta, estava se estruturando na escola, fruto das novas condições então existentes. Em parte, estava ocorrendo a eliminação da contradição anteriormente referida entre o sistema de avaliação e a prática pedagógica da maior parte dos professores.

Nesta época, gradativamente, penetram na escola as discussões e críticas que acontecem em todo o país a respeito da educação. O questionamento que então se fazia ao papel que a

escola desempenha na sociedade, as críticas que a partir daí começaram a ser feitas à prática cotidiana interferiram na escola sob dois aspectos. Num, podemos dizer que contribuiu, ou mesmo determinou o (re)início de uma sistemática de discussões internas nos grupos de professores de uma mesma disciplina e mesmo em grupos multidisciplinares. No outro, influenciou no rumo tomado pelo trabalho desenvolvido pelo grupo de professores que estava encarregado de rever a proposta curricular da escola. O trabalho deste grupo orientou-se mais no sentido de discutir e aprovar uma "filosofia de ação" para a escola, que desse um sentido às transformações curriculares, do que propriamente encaminhar, na época, modificações na grade curricular (Colégio de Aplicação 1985).

A proposta do grupo foi aprovada em assembléia geral no Colégio de Aplicação, permanecendo com o seguinte teor:

"(...) mas, acima de tudo, o Colégio de Aplicação é uma escola que se propõe a produção, transmissão e apropriação crítica do conhecimento, com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos, contribuindo também para a expansão de sua personalidade.

Os conteúdos trabalhados e a metodologia visam:

-a afirmação do educando como sujeito livre, consciente e responsável;

a instrumentalização para a atuação crítica e produtiva no processo de transformação do mundo e construção consciente de uma sociedade justa, humanitária e igualitária" (Colégio de Aplicação, 1986 : 1).

Na dinâmica da modernização pedagógica ora em estudo, esse é o momento em que na escola se estava colocando a proposta de organização da educação, como diz Saviani:

"a serviço de novas finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade"

(SAVIANI, 1980 : 26).

O caminho apontado pelos professores participantes do grupo de trabalho para que na escola se desse esta organização é novamente, de cima para baixo, isto é, partindo de mudanças na organização da escola até atingir a prática pedagógica. Também nesse caso a assimilação desta proposta não ocorreu de maneira uniforme no corpo de professores. A leitura desta filosofia foi realizada das mais diferentes formas pelos diferentes professores da escola. Pode-se dizer que houve aquilo a que Saviani já se referiu, que "a apropriação de conceitos e teorias é feita a partir dos interesses, da visão de mundo e da posição que os indivíduos ocupam no quadro social". (SAVIANI, 1986 : 22). Esta apropriação diferenciada implicou em que não houvesse alteração na prática pedagógica de muitos professores, pois sua prática já estava, conforme afirmavam, centrada na transmissão de conhecimentos, e objetivando a formação do cidadão crítico, sujeito da história. A repercussão visível, após esta modificação, foi a exacerbada utilização da expressão "crítico" na redação dos objetivos das suas disciplinas.

Entretanto, em alguns grupos de professores e, entre eles, principalmente, os de história, geografia e português, esta alteração provocou um processo de ampliação da discussão e questionamento do ser da escola e da prática nela desenvolvida. Mesmo que, para muitos, não esteja ainda suficientemente explícita a opção política definida por esta proposta, percebeu-se e percebe-se a preocupação com a crítica e busca de alternativas que proporcionem um aprender bem da cultura produzida historicamente.

Esta foi a evolução das tendências pedagógicas no Colégio de Aplicação. É a história que encaminha a análise e contribui para a compreensão da prática pedagógica que atualmente é desenvolvida pelos professores de História, Geografia e Português no Colégio de Aplicação.

C A P I T U L O I I I

CONSERVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: O MOMENTO PRESENTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO, NO DISCURSO DOS PROFESSORES.

Analisamos anteriormente a questão das relações entre a escola e a sociedade e o papel da escola na sua dimensão contraditória de reprodução e de transformação social. Vimos, também, como foi se constituindo, historicamente, a prática pedagógica no Colégio de Aplicação, particularizando num espaço específico a relação anteriormente analisada entre a escola e a sociedade. Explicitamos os impasses, os conflitos e os problemas que perpassam a escola, refletindo as determinações da sociedade em que ela está inserida. Percebeu-se que a interferência social é decorrência clara das necessidades colocadas pelo modelo de desenvolvimento pelo qual as classes dominantes fizeram a opção, impostas, não sem luta, na esfera da superestrutura da qual a escola faz parte.

Podemos dizer que estas análises constituem-se no pano de fundo sobre o qual construiremos a interpretação que faremos a seguir.

Vive-se, hoje, no Brasil, uma situação na qual não está mais sendo possível abafar todas as contradições geradas pelo modo de produção dominante. O dia a dia é um eclodir de manifestações, greves, reivindicações. A sociedade civil organiza-se, reivindica e luta. E a escola está permeada pelas questões que levam ao embate na sociedade mais ampla.

O Colégio de Aplicação é, também, uma escola pública onde as referências de classe dos estudantes são variadas. Os professores são, na sua maioria, profissionais do ensino, inseridos na luta corporativista que se alastra no país como parte do movimento que desperta na luta contra a exploração salarial dominante e, particularmente, contra o descaso estatal

em relação a educação pública. Como agem, ou como reagem os professores? A dinâmica da criticidade que aos poucos se fez presente dentro da própria escola, como se reflete no pensamento dos professores? Nas suas intenções?

Neste momento do estudo, pretendemos nos deter na análise de alguns elementos que evidenciam a dinâmica pedagógica atualmente existente no Colégio de Aplicação.

Nas páginas seguintes deste estudo, faremos a análise dos depoimentos dos professores, buscando captar, tanto o entendimento que eles têm da relação entre a escola e a sociedade num contexto mais amplo - o papel que a escola exerce na sociedade - como a especificação deste papel num âmbito mais específico, que é o do seu entendimento dos objetivos do ensino dos conteúdos com que trabalham e do seu próprio papel nesta ação. Examinaremos, portanto, as idéias que fundamentam o trabalho dos professores de História, Geografia e Português, do Colégio de Aplicação.

Em seguida, a ênfase da discussão recairá na representação que os professores constroem do seu fazer pedagógico. Examinaremos, então, a percepção que os professores têm do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

Não se pretendeu distribuir ou agrupar os professores segundo seu pensamento, seja mais caracteristicamente tradicional, escolanovista ou progressista, mas ressaltar as opiniões e as representações sobre a ação pedagógica que dão conta de um entendimento mais crítico do trabalho do professor na escola, apontando os problemas, as contradições, as permanências

e os avanços que nele se encontram. O interesse está definido em termos de destacar e analisar o que se apresenta e se considera como um "fazer novo" na educação. Mas isso não impede que, ao longo do texto, sejam apontadas e analisadas formas de ação pedagógica, ou mesmo opiniões a respeito da escola, do professor e do conteúdo, que evidenciam a permanência de tendências pedagógicas, questionadas, mas ainda presente em suas práticas. Busca-se o entendimento da dinâmica pedagógica presente hoje no Colégio de Aplicação, evidenciando-se aquilo que aponta para a superação da dinâmica fechada da "modernização/conservação" sempre tão forte no movimento pedagógico.

Tentar-se-á realizar uma articulação entre a opinião destes professores e a teoria pedagógica, aqui entendida como a sistematização de outras opiniões e de outras práticas, desenvolvidas em outros momentos históricos. Este entrecruzar possibilitar -nos-á o entendimento real, do concreto, da prática pedagógica destes professores (SCHEIBE, 1987:85/86).

1 - IDEÁRIO PEDAGÓGICO

1.1 - O PAPEL DA ESCOLA NA SOCIEDADE

Com relação ao papel que a escola desempenha na sociedade, os professores investigados avançam no entendimento do seu papel crítico, o que não significa que todos já tenham ultrapassado a concepção liberal a esse respeito.

Segundo Saviani, na escola brasileira, hoje, várias tendências pedagógicas encontram-se presentes, entrecruzando-se qual uma teia no ideário e na prática pedagógica nela desenvolvida. (SAVIANI, 1983 a: 40). Neste entrecruzar, a cabeça do professor é, predominantemente, escolanovista, isto é, ele considera que o papel da escola é desenvolver as potencialidades do aluno, sendo ele, o professor, responsável, não apenas pela transmissão da informação, mas também, e principalmente, pela sua (do aluno) formação.

No Colégio de Aplicação este entendimento também se faz presente com muita força na opinião dos professores a respeito do papel que a escola cumpre na sociedade.

"A escola é o lugar onde a criança passa muitas horas por dia de sua vida, portanto deve ser um espaço significativo para ela. Deve fazê-la crescer e não imobilizá-la como acontece com a maioria das escolas. Deve ser um espaço rico e compreensível para quem o frequenta. Deve sempre trabalhar no nível da descoberta, fazendo com que cada um se conheça, se reconheça, se ache, se descubra". (Professor 8)

" A escola deve servir para o aprimoramento do ser humano. Ela deve servir à comunidade (...) deve dar condições ao indivíduo para que ele possa ascender plenamente. (Professor 10)

Nestes dois depoimentos, estão muito presentes princípios que embasaram a ação da pedagogia escolanovista, predominando a perspectiva de "humanização" do homem no sentido de que à ela (escola) compete fazer desabrochar a essência humana que existe dentro dele (aluno), despertando o homem ideal adormecido. (LIBÂNEO, 1984:31). Coloca-se dessa forma a responsabilidade da escola pela formação de atitudes, tendendo a considerar esta responsabilidade numa relação dicotomizada com a transmissão de conteúdos: "A escola serve para informar e formar o educando em todos os sentidos." (Professor 5)

O objetivo da "formação global" do aluno, fortemente colocada pelo pensamento humanista, coloca-se, predominantemente, na perspectiva do desenvolvimento individual da pessoa, questão esta que permeia a base da dicotomização, também presente na tendência humanista, entre formação e instrução. A formação do indivíduo é vista numa perspectiva social, mas individualizada e não na perspectiva do coletivo. A humanização é entendida como desenvolvimento individual, como descoberta de si próprio para adaptação à sociedade em que vive. Além disso, essa função de "formação" que tem a escola não se cumpre através da transmissão do saber, ou da "instrução", mas sim, através do desenvolvimento de estratégias específicas de formação de atitudes. (Nesse sentido, é bastante ilustrativa a taxionomia de Bloom.)

Segundo Gramsci, esta distinção entre "educação" e "instrução" está no bojo de uma pedagogia idealista, onde escola e vida são dicotomizadas, trazendo a necessidade constante de referenciar a escola à vida, presente no escolanovismo. Este autor lembra que a função de informação contém em si própria a

formação, pois através do conhecimento, do saber que aprende na escola, o aluno entende a sociedade em que está inserido:

"o desenvolvimento interior da personalidade, a formação do caráter (se dava na escola tradicional) através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização (...)" (GRAMSCI, 1982:132/133).

A ênfase no fazer que foi imprimida à escola pela pedagogia nova, dando outro caráter a sua função tradicional de transmissora do saber, propiciou um entendimento dicotomizado entre a formação do aluno e a informação que a ele era transmitida.

Os depoimentos destes mesmos professores, entretanto, em muitos momentos, vão além da compreensão liberal colocada pelo escolanovismo, pois se referem a função da escola de preparar o aluno para ser um agente transformador da realidade. Considerando esta afirmação no contexto geral do depoimento, percebe-se, no entanto, que a compreensão de transformação a que se referem não extrapola os limites para ela definida pela ideologia liberal, sem se pensar em alteração da estrutura e das relações sociais vigentes na sociedade.

Contrapondo-se ao entendimento liberal da função da escola, há, evidentemente, aqueles depoimentos que já apontam para uma visão crítica mais coerente e fundamentada. Assim, por exemplo, a escola "serve como veículo de "transmissão" da ideologia da classe dominante" (prof. 9), sendo portanto, um

"instrumento de seleção e de reprodução de classe e distinção social, muito mais que uma entidade de difusão de acontecimentos, conhecimentos, idéias ..." (prof. 1)

ou "cumpre um papel determinado dentro da sociedade (...) que é o de reforçar as estruturas sociais vigentes." (prof. 11),

ou "Na verdade, tem se reduzido a reproduzir o saber conforme os interesses das classes dominantes." (prof. 4)

Apesar destes professores colocarem de maneira enfática o papel subordinado da escola na sociedade, cumprindo a função de apenas reproduzir a ideologia e as relações sociais, na seqüência de seu depoimento, este caráter unilateral de sua análise fica relativizado pela consideração de que há um espaço para uma ação contrária a esta reprodução.

Entretanto é muito frequente a afirmação de que:

"teoricamente, a escola serve como local de transmissão do conhecimento institucionalizado. Na prática, a escola vai mais além: nem sempre consegue passar o conhecimento de que é "guardiã", mas consegue determinar como se deve agir e ser dentro do sistema" (prof. 2)

ou "de que: ela "cumpre um papel determinado na sociedade, que é o de reforçar a estruturas sociais vigentes. Penso que além desse papel, cabe a escola transmitir o saber sistematizado" (prof. 11),

evidenciando uma análise dicotomizada entre um papel político que a escola cumpre na sociedade - "como se deve agir e ser na sociedade", ou "de reforçar as estruturas sociais vigentes" - e um outro papel que se poderia dizer ser "técnico", qual seja o de transmitir (bem ou mal não vem ao caso) o saber sistematizado ou de que é "guardiã".

Em outro nível, pode-se afirmar que permanece, aqui, a visão estereotipada de uma dicotomização entre instrução e educação ou entre "formação cultural e integração social."

Esta mesma dicotomização transparece, em outro depoimento, que, entretanto, supera a visão reprodutivista, enfocando, já, a

possibilidade da escola contribuir para a transformação social:

"A escola serve como agente que possibilita a troca de informação contínua e sistemática entre o aluno e o professor. Além disso ela também serve para auxiliar o homem a transformar a sociedade, tornando-a justa e coerente para com suas necessidades"(prof. 6).

Em outros depoimentos, o caráter contraditório da escola encontra-se claramente explicitado:

"É o local onde a educação formal possibilita aos indivíduos uma visão de mundo (adaptar-se ou transformá-lo). É um local /maquete das contradições sociais; tem objetivo definido, mas pode-se tentar trabalhar contra este."(prof. 2)

"A escola é o espaço que permite ao aluno, a aquisição dos conhecimentos necessários á sua atuação como agente transformador da sociedade " (...)(prof. 3).

"A escola que eu conheci, e conheço, serve para atender com relativa competência as classes médias e altas; e com bastante inadequação ás classes socialmente e economicamente mais baixas, servindo como reprodutora da estrutura de nossa comunidade. Na nossa escola, alguns tentam (...) adequar a escola a todos, através de uma visão mais crítica da própria escola e dos conteúdos." (prof.7)

Estes professores ressaltam, dessa forma, o caráter de agência de reprodução da ideologia e das relações sociais dominantes que tem a escola, ao mesmo tempo em que já vêem nela o espaço, ou sua relativa autonomia para desempenhar um papel de mediação no sentido da transformação social. E esse caráter contraditório da escola, manifesta-se através da especificidade da sua função que é a transmissão dos conteúdos escolares, ou do saber escolar, que são

"expressões, para fins pedagógicos, do conjunto de bens culturais elaborados, reelaborados e sistematizados no processo da prática histórica social dos homens..." (LIBÁNEO, 1986:10)

Entretanto os próprios professores reconhecem que esta não é uma tarefa fácil, nem que possa ser realizada individualmente:

"mas enquanto não for um desejo claro da maioria da nossa comunidade, dificilmente a escola avançará nesse sentido (ou melhor, quero crer, avançará lentamente) só que eu acho que vale a pena tentar reverter esse quadro imobilista, "criar" esse anseio na nossa comunidade (nem que seja, como eu já disse, lentamente" (prof.7)

Neste depoimento, está colocado o entendimento claro de que é da situação real e concreta que se deve partir para se pensar a ação de transformação da escola. É desta (nesta) escola que existe, que se coloca a possibilidade de, num trabalho conjunto, construir-se uma escola que seja mediadora no sentido da transformação social.

Também encontramos, nos depoimentos dos professores, a idéia de que compete à escola de 1º e 2º graus a produção do conhecimento, conforme se pode perceber pelos depoimentos a seguir:

"A escola é uma instituição destinada à produção do saber" (prof. 4).

"A escola é um espaço que permite ao professor a prática de novas experiências que pretendam aperfeiçoar cada vez mais o processo educacional" (Pro. 3).

"Ela (a escola) deve servir à comunidade e, como centro gerador de pesquisa, deve dar condição ao indivíduo para que ele possa ascender plenamente". (Prof. 10).

Considerando o contexto em que está inserido o Colégio de Aplicação, há indícios de que esta maneira de pensar a função da escola na escola, decorre do fato de que, durante toda a década de 80 os professores participaram, ativamente, no movimento nacional dos docentes das Instituições de Ensino Superior, onde

as questões da produção e da reprodução do saber foram, de modo direto e intenso, discutidas. Ao mesmo tempo, ao nível interno da escola, no mesmo período, conforme já foi colocado no capítulo anterior deste trabalho, inicia-se e amplia-se o debate em torno do significado do caráter experimental do estabelecimento.

Esse contexto foi fundamental para o aparecimento desta forma de pensar a escola. Necessário, então, se torna, discutir esta questão, que é extremamente complexa e, além disso, não está clara no pensamento dos professores que fizeram o depoimento neste sentido e mesmo dos outros professores do estabelecimento. Mais uma dicotomia pode vir a ser detectada, se esta questão não for suficientemente esclarecida.

Considero que a escola de 1^o. e 2^o. graus desempenha na sociedade, a função de mediação pela transmissão do saber acumulado historicamente, portanto, o seu caráter é predominantemente de difusor da cultura. Esta especificidade exige dela, porém, um trabalho de criação que se converte, ou melhor, caracteriza-se como um trabalho de produção do saber.

Na medida em que se busca desenvolver na escola um trabalho de transmissão de conhecimentos que permita ao aluno a compreensão da realidade, contribuindo para ampliar as possibilidades dele participar nas lutas comuns da maioria da população, é necessário que o professor, cada vez mais, conheça o conteúdo que está transmitindo, o modo como deve transmiti-lo e, aliado a tudo isso, é imperativo que conheça a realidade histórica em que está inserido. Para que ocorra uma difusão mais correta do conteúdo, então, torna-se necessário uma penetração mais intensa na essência deste conhecimento, o que permitirá

conhecer não só de maneira mais profunda, o próprio conhecimento, mas também os instrumentos utilizados na sua elaboração. Aliado a este aprofundamento, para que ocorra a difusão correta do conhecimento, torna-se, também, necessário que o professor supere as formas velhas de transmitir o saber, não as abandonando, mas criticando-as e mergulhando nelas cada vez mais profundamente para delas extrair formas "novas" de ensinar. Além disso, ainda, a difusão correta do conhecimento força o professor a se inserir mais e mais na sociedade em que vive, para ser como diz Maria Luiza Ribeiro,

"não apenas uma pessoa que vive numa época determinada (...) (mas) uma pessoa da época em que vive, vindo a estabelecer uma relação dinâmica com ela" (RIBEIRO, 1987:63).

Assim sendo, ao penetrar cada vez mais profundamente nestas três "instâncias" de conhecimento: o conteúdo que ensina a metodologia que emprega e a sociedade em que vive, para realizar bem sua atividade específica de transmissão do saber, ele, o professor, forçosamente confronta o saber antigo com o novo e disto resulta a criação de um conhecimento novo, que é mais vivo, mais dinâmico, mais concreto.

Neste aspecto, sim, existe a possibilidade da escola de 1º e 2º graus se tornar um espaço de sistematização de conhecimentos, portanto, criadora de conhecimento. Conclui-se que a especificidade da escola de difusão da cultura, é "sustentada" pelo caráter de criação do saber.

Ela não é uma instância de criação do saber entendido numa relação dicotômica com a difusão do saber, mas um organismo social que tem a função de difundir a cultura produzida

historicamente pelos homens. E esta sua função só se realiza, só se sustenta pela inserção, cada vez mais intensa na sistematização do próprio saber, que se realiza, então, pela criação de um saber novo, vivo e dinâmico.

1.2 - OBJETIVOS DO ENSINO DOS CONTEÚDOS.

Considerando o papel que cabe à escola desempenhar, para quê ensinar Geografia, Português e História?

Da mesma forma que os professores apresentaram distintas concepções a respeito do papel que a escola exerce no contexto social, também são variadas as razões que apontam para o ensino dos conteúdos que transmitem, existindo, em alguns mais em outros menos, uma relação de coerência entre ambos.

No decorrer da análise, tornou-se patente a necessidade de estudar em separado os depoimentos dos professores de Português, pois a especificidade do seu conteúdo implicou em colocações que, em muitos casos, os distinguia dos outros dois grupos de professores. Esta distinção ocorreu à medida em que, pelas suas colocações, estes professores expressavam, também, elementos da teoria da linguagem.

Isto não significa que nos grupos de professores que ensinam o mesmo conteúdo houvesse homogeneidade de pensamento. Muitas vezes, mesmo apresentando um ponto de partida igual ou semelhante, no decorrer do depoimento as divergências foram aparecendo, conforme podemos observar a seguir.

Principalmente entre os professores de Português, ocorre a consideração do valor instrumental do ensino da língua, não só como meio de facilitar a aprendizagem das outras matérias, como também por possibilitar o contato do aluno com o mundo em que vive.

"Todas as disciplinas da grade curricular compõe um todo e o Português, além de possuir conteúdos específicos, ainda traz o embasamento para outras disciplinas." (prof.10).

"A fluência na expressão escrita facilita o trabalho do aluno e sua comunicação com o mundo." (prof. 10)

"(...) Para que o aluno tenha o domínio das estruturas linguísticas, sendo assim deve ser capaz de aprender, compreender e criticar a realidade em que vive (...). A língua deve ser considerada como instrumento da relação entre o aluno e o mundo." (prof. 8)

"O ensino de uma língua tem o papel de ampliar e melhorar a comunicação, o objetivo maior do conteúdo específico da disciplina "Língua Portuguesa". (prof.3)

Ao explicitarem o "para que ensinamos", estes professores explicitaram, também, a concepção de linguagem que embasa e se faz presente na sua prática. Todos vêem a linguagem como um instrumento de comunicação, capaz de transmitir uma mensagem, por isso há a necessidade de aperfeiçoar, cada vez mais, o seu conhecimento.

Entretanto, também já se encontra presente em alguns depoimentos a consideração do valor instrumental do ensino da língua num outro sentido, não apenas o da comunicação, mas já o da ação. E esta forma de conceber a linguagem encontra-se muitas vezes mesclada à anteriormente citada.

"É importante dominar a língua padrão para que o aluno tenha acesso a toda informação, que tenha

poder de interferir nas situações da vida em sociedade, que saiba interpretar e entender as entrelinhas dos "discursos" e não ser manipulado. É importante que ele domine a língua, que ele tenha condições de falar e de escrever, de criar, de criticar e de lutar" (prof. 3).

"Nosso trabalho deve ser uma constante instrumentalização do aluno no sentido de auxiliá-lo a se apropriar, compreender e refletir sobre o mundo." (prof.2)

"(...) acredito que, embora embrionariamente, é através de certas disciplinas, como o português, que o aluno irá adquirir o conhecimento necessário para não só entender o mundo em que vive, mas também, participar plenamente." (prof. 11)

A perspectiva crítica presente nestes depoimentos, difere daquelas colocadas anteriormente, pois parte do pressuposto de que a linguagem é uma forma de ação, pois é

"através dela que o sujeito que fala, pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam na sua fala. Como tal, a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade (...)" (FUNARI, 1982 :53)).

Na opinião destes professores, está presente o sentido material da palavra e da linguagem - a palavra é a morada do mundo. E por isso, sua perspectiva de ensino da linguagem parte deste sentido, encaminhando o seu trabalho para a ampliação da capacidade do aluno de usá-la na forma falada ou escrita, facilitando a sua humanização - inserção consciente no mundo. (RODRIGUES, 1985:101/104).

Uma posição semelhante é assumida pelos professores de geografia e por alguns professores de história. Semelhante na consideração da finalidade sócio-política da escola que se expressa nos objetivos do ensino dos conteúdos específicos das suas disciplinas, como podemos perceber nos depoimentos a

seguir:

"Ao meu ver a geografia, tal como está sendo repensada agora (e finalmente!) propicia, através de seu conteúdo, primeiro o conhecimento do espaço onde os homens se relacionam; segundo a análise e a visão crítica da organização desse espaço. Portanto, ela deverá ter um papel importante no avanço da escola e da sociedade." (prof. 7)

"A geografia, numa visão crítica, possibilita ao educando uma visão de mundo real, através da formação/informação desta realidade, numa perspectiva histórica que torna os indivíduos mais compromissados no dia a dia, com o mundo em que vivemos." (prof. 12)

"A geografia é uma ciência que vai propiciar ao homem o entendimento de sua relação com o meio natural e assim contribuir para que haja a organização do seu espaço." (prof. 6)

Nas colocações dos professores de geografia, é muito evidente a consideração do papel político que a educação formal desempenha no contexto social, pois é através da aprendizagem do conteúdo específico da disciplina que o aluno vai compreender que

"fundamentalmente ele é agente ativo na sociedade; que a realidade que vivemos, a ocupação do espaço é fruto de um passado histórico, de contradições sociais; que a partir da compreensão desta realidade ele se preocupe em transformá-la, numa perspectiva coletivista". (prof. 12)

Não há, na perspectiva destes professores a separação entre a função "técnica" da escola e a sua finalidade política, mas sim a realização da sua finalidade política acontecendo pela aprendizagem dos conteúdos específicos:

"Conhecer as formas de representação do espaço, sabendo buscar as informações corretamente nessas representações (uso dos mapas). É também importante que o aluno comece a perceber de maneira crítica a organização do espaço (primeiro o mais próximo), sabendo observar e refletir sobre as relações dos homens entre si e dos homens (sociedade) com a natureza." (prof. 7)

Da mesma forma que os professores de Geografia, os professores de História vêm a escola e o ensino formal numa perspectiva histórica e expressam esta compreensão na consideração de que com a aprendizagem dos conteúdos da sua matéria pretendem:

"levar o indivíduo a uma compreensão crítica e dialética da sociedade em que vive, tentando perceber-se dentro desse processo como sujeito, portanto como agente construtor e transformador desta sociedade" (prof. 9)

Para outro professor esta perspectiva permanece, pois, com o ensino da história, ele também pretende que o aluno perceba:

"Que o mundo de hoje é formado pela ação concreta do homem e só a ele cabe transformá-lo" (...)(Prof. 4).

"interessa aquele conteúdo que capacita o aluno à reflexão, à crítica, à relação; aquele capaz de fazer o aluno perceber-se enquanto sujeito de uma sociedade de dominadores e dominados"(Prof. 9).

A função da escola, aqui explicitada através dos objetivos do ensino dos conteúdos de Português, Geografia e de História, é o de formação do cidadão. Não mais com os limites que a esta cidadania são impostos pela ideologia liberal e suas expressões pedagógicas

"de inseri-los na concepção de mundo emergente na sociedade" (RODRIGUES, 1985:58),

mas no sentido de

"possibilitar-lhes a compreensão da visão de mundo presente na sociedade, para que possam agir - aderindo, transformando e participando dessa sociedade" (RODRIGUES, 1985:58).

Cidadania, então, que significa a participação plena na vida social, e não apenas na vida política através das eleições de representantes, conforme encaminha a ação pedagógica liberal.

1.3 - AS CARACTERÍSTICAS DO BOM PROFESSOR

Que características deve ter o profissional de ensino? Crítico, inovador, flexível, ter domínio dos conteúdos, ser bem informado, questionador, não ser dono da verdade, são algumas características comuns apontadas pelos professores. Porém, a partir destas características profissionais apontadas nos depoimentos, diferentes "concepções" de professor foram aparecendo.

Alguns enfatizam mais, "qualidades" pessoais como necessárias ao bom profissional

"Motivação, clareza e objetividade, organização pessoal e assiduidade" (Prof. 10).

"Ser capaz de coordenar as atividades dentro de sala de aula" (Prof. 3),

ou valorizam mais a escolha correta e feliz da profissão:

"Bom professor é aquele que gosta do que faz" (Prof. 7).

"Acima de tudo, que saiba valorizar o seu trabalho" (Prof. 3),

"aquele que escolheu a profissão certa" (Prof. 8),

outros apontam como bom profissional aqueles que conseguem

"um bom relacionamento com os alunos" (Prof. 5).

Pode-se dizer que estes professores valorizam a "competência técnica" do profissional de ensino, divergindo entre si, a partir da concepção de educação que trazem embutida na sua opinião. Outros porém, ao mesmo tempo em que apontam a necessidade destas "qualidades técnicas" avançam mais, inserindo este profissional no seu tempo e no seu grupo, dando-lhe também, portanto, uma

configuração política. São significativos nesta linha de pensamento os seguintes depoimentos, que, mesmo extensos, necessitam ser reproduzidos:

"Para mim o bom professor é aquele que conhece a realidade onde atua e, se for necessário, pode servir como agente motivador das transformações" (Prof. 11).

"O bom professor é algo muito particular, pois cada profissional possui especificidades próprias. Porém, pode-se observar características gerais num bom professor, como:

- 1- interesse pela busca incessante de conhecimento;
- 2- preocupação com o alcance social de sua disciplina;
- 3- organização e clareza na forma de trabalhar;
- 4- preocupação e ação no processo de transformação da sociedade (Prof.6).

"É necessário, também, conhecer o seu conteúdo, procurar se atualizar sempre; atualizar-se também em relação a novas técnicas e métodos e em relação aos conhecimentos sobre as estruturas intelectuais, afetivas, psicológicas dos seus alunos; manter um bom nível de diálogo com os alunos e com a escola; procurar levar os alunos e seus colegas de trabalho (e quem sabe a escola e a comunidade) a refletir criticamente sobre a realidade, seja qual for o conteúdo ministrado; ter uma postura crítica e de justiça (isto é, ser aquilo que tenta transmitir); tentar integrar o seu trabalho com o de outras áreas sempre que possível; aceitar crítica, repensar o seu trabalho, avaliar para replanejar. E para que isso tenha consequência é necessário ter sensibilidade para captar os problemas e tentar resolvê-los junto com o grupo que esta envolvido neles (alunos, ou colegas, ou administração, pais, etc.)" (Prof. 7).

"(...) Não se colocar em posição de neutralidade diante do conhecimento histórico" (Prof. 9).

Estes depoimentos ressaltam a figura de um novo educador, necessário para que a escola cumpra a sua finalidade sócio-política. A sua competência não se configura unicamente pelo

domínio do saber específico da matéria que ensina, ou do melhor modo de transmiti-lo, ou do conhecimento necessário, das características dos sujeitos (alunos) com os quais se relaciona. Ela se explicita, também, pela relação que este profissional mantém com o grupo com quem trabalha e com a comunidade em que vive, e se completa pela inserção dinâmica e consciente com a sua época, isto quer dizer, com a história. O educador é, dessa forma, um intelectual - difusor e organizador - tendo sempre presente na sua ação o sentido do coletivo e do histórico. É nesse sentido, também, que ele se torna "dirigente", isto é, "especialista mais político".

O professor é difusor no sentido de que, pela ação pedagógica, na relação professor-aluno, ele divulga conhecimentos que são necessários ao entendimento correto da realidade em que o aluno está inserido. Ele, professor, atua, então, no sentido de "educar a consciência" pela transmissão de conteúdos selecionados para tal.

O professor é organizador, à medida em que, conscientemente, atua no sentido de criar consciências, não só entre os seus alunos, pela difusão de conhecimento - o saber escolar - como também entre as outras pessoas que estão inseridas na estrutura escolar - sejam elas professores, especialistas (pedagogos), administradores ou pais de alunos. E ele é organizador, dirigente, com vistas à transformação da sociedade, a medida em que estes aspectos fiquem explícitos para ele, isto é, a medida em que sua ação é intencionalmente dirigida a esta finalidade (RIBEIRO, 1987: 50/55).

2. O FAZER PEDAGÓGICO

Neste item analisaremos a percepção dos professores sobre a sua prática pedagógica, abrangendo o planejamento, critérios de seleção de conteúdo, metodologia e técnicas utilizadas em sala de aula, e forma de avaliar a aprendizagem. Isto quer dizer que analisaremos a percepção que os professores têm sobre a "forma" da aula, compreendida como um todo que inclui o conteúdo e o método, indissociáveis, e relacionados a um objetivo determinado.

A exposição dos depoimentos vai obedecer a sequência de coleta de dados: - planejamento e critérios de seleção de conteúdo;

- metodologia e técnicas didáticas;
- questões de conteúdo, conhecimento do aluno e realidade social;
- Manejo de classe, disciplina em sala de aula e autoridade do professor;
- avaliação da aprendizagem.

Estes itens serão analisados relacionados à teoria pedagógica, buscando-se, da mesma forma que na análise realizada anteriormente, apontar os avanços, a coerência e as contradições que permeiam a prática pedagógica. Isso exige, também, que a análise seja feita, não apenas considerando cada item individualmente, mas relacionando-os aos outros itens ou à percepção global que os professores tem de sua ação em sala de aula.

2.1 - A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Pelos depoimentos dos professores, fica claro que há da parte deles a preocupação com a organização do ensino, considerando-a como momento político de tomada de decisões.

O planejamento das atividades é feito em grupo pelos professores de Geografia e Português, com a diferença de que o de Geografia é mensal e anual e o de Português é bimestral. Os professores de História fazem o planejamento individualmente, alguns o elaborando bimestralmente e outros anualmente.

Há concordância de todos em pensar o planejamento enquanto proposta flexível, tanto para adequar-se às necessidades dos alunos, como para sofrer modificações impostas pelas discussões que se travam no grupo sobre modificações no método e no conteúdo anteriormente proposto, como ainda em função de necessidades não explicitadas.

As opiniões dos professores a respeito do planejamento são significativas e em geral bastante abertas. Assim, consideram o planejamento não como uma exigência meramente formal, imposta pelas instâncias superiores da escola, mas como

"fio condutor de trabalho" (Prof. 2),

"instrumento de orientação para avançar ou não os debates" (Prof. 1),

"(...) como forma de distribuir e aplicar os conteúdos, as séries correspondentes" (Prof. 6),

"serve para a verificação do alcance dos objetivos, para a adequação da seleção de conteúdos" (Prof. 3),

"ele serve para a nossa própria organização profissional" (Prof. 10).

"Não consigo planejar com grande antecipação, mas organizar a teoria e planejar formas adequadas de aproximá-la da realidade, é fundamental". O uso concreto é esse: planejar/pensar estas atividades/possibilidades, buscando alternativas metodológicas para melhor compreensão do conteúdo." (prof. 12)

Tais opiniões permitem-nos inferir que, para estes professores, o planejamento não se resume ao aspecto final e formal que é a elaboração de planos, mas a um momento de reflexão sobre o ensino feito com autonomia por eles.

Da mesma forma, podemos afirmar, que a nível de seleção de conteúdos, os critérios são estabelecidos autonomamente pelos professores. Há uma diferença, no entanto, entre aqueles que o fazem através de uma reflexão mais aprofundada, numa decisão tomada coletivamente ou mesmo individualmente, e aquele que o fazem de uma forma mais alienada, prendendo-se mais aos conteúdos constantes no livro didático selecionado.

"Sigo a proposta do livro didático escolhido, dando mais ênfase a um ou outro assunto. (Prof. 4)

Podemos afirmar que a prática destes professores é mais possível de ser alienada, porque não retira da sua realidade e/ou da realidade de seus alunos/comunidade, os parâmetros para definir os conteúdos a serem trabalhados pelos alunos. Não contêm uma decisão consciente tendo em vista a finalidade da educação.

Isto não quer dizer, entretanto, que a simples adoção do livro didático seja configuradora de uma prática pedagógica alienada. O depoimento a seguir, comprova que o professor, mesmo utilizando o livro didático, o faz de uma forma cuidadosa e crítica:

"Trabalho com dois programas. Num adotei livro, e os critérios foram: criticidade e aprofundamento dos conteúdos. Na outra série (8a.) seleciono, para cada unidade, bibliografias diferentes. Leio-os e depois desta leitura seleciono os itens mais interessantes e adequados para serem trabalhados na turma. Na verdade, os critérios são os mesmos: autores críticos, assuntos de atualidade, dando uma noção histórica da realidade presente" (prof. 12).

Nesse caso, o livro didático é selecionado tendo em conta a finalidade sócio-política da escola, que será atingida, se houver a incorporação, dos conhecimentos produzidos historicamente, pelos alunos. Tendo em vista, portanto, que o conhecimento é mediação entre o indivíduo e a sociedade, dando àquele algumas condições para participar ativamente nesta, como já afirmamos anteriormente, não é qualquer conteúdo que se deve constituir no saber que compete à escola transmitir. Deve ser um conteúdo vivo e dinâmico, como propõe Gramsci, constituindo-se, dessa maneira, à medida em que mantiver um vínculo íntimo e intenso com a sociedade. Isto implica em considerarmos, não só a construção social do conhecimento, mas a sua reconstrução permanente a partir, como diz Libâneo, do crivo dos determinantes sociais ao qual deve ser sempre submetido (LIBÂNEO, 1986:10).

Independentemente do uso ou não do livro didático, está muito presente nos depoimentos de alguns professores a intenção de selecionar criticamente os conteúdos, considerando-os sempre vinculados à realidade social, conforme pode-se perceber nestes depoimentos:

" Os critérios que utilizo para selecionar os conteúdos, são: 1) - adequação ao nível da turma (questão de compreensão); 2) - alcance social do conteúdo (limitado ou não); 3) - a criticidade do

conteúdo; 4) - a reflexão a que o conteúdo pode levar." (prof.6)

"Seleciono aquele conteúdo que possa capacitar o aluno a compreender a estrutura de dominação das chamadas sociedades civilizadas". (prof.9)

"(...) os conteúdos devem ser estabelecidos a partir da realidade do mundo atual, e que mesmo separados pelo tempo e espaço tenham vinculação." (prof.1)

Evidencia-se um firme propósito, por parte de alguns professores de História e Geografia, de trabalhar o conteúdo com uma visão mais crítica, a partir da capacidade de entendimento e compreensão que cada turma de alunos apresenta e mais vinculado à realidade em que eles estão inseridos.

Os professores que ensinam Português na escola dizem selecionar o conteúdo a partir das necessidades dos alunos, conforme se pode constatar a partir dos depoimentos:

"A prática atual da disciplina -da 5a. as 8a. séries - é de que os conteúdos sejam dados a partir das dificuldades dos alunos. Então da 5a. à 8a. série até que não tem uma seleção feita com antecedência, porque a gente está observando o que os alunos escrevem e a partir daí trabalhamos a gramática. No 2o. grau já tem uma seleção prévia do assunto" (prof.3).

"Esse ano é que partimos para planejar, principalmente, o conteúdo gramatical, dentro das dificuldades apresentadas pelos alunos. Porque o conteúdo de expressão oral e expressão escrita, é determinado com antecedência. Por exemplo, na 5a. série vamos trabalhar a leitura? Mas que parte da leitura? Vamos trabalhar na linguagem escrita, o que? A narração, a descrição, o que? Sabe, isso foi sempre planejado. Portanto, trabalhar dentro das dificuldades dos alunos, é restrito ao aspecto gramatical do ensino de Português" (prof.8).

"A faixa etária com quem trabalho, a(s) área(s) de interesse, necessidades linguísticas surgidas no grupo - são alguns dos critérios que utilizo." (prof. 2)

Os critérios utilizados para a seleção do conteúdo evidenciam a preocupação com a melhoria da competência no uso da língua pelo aluno. Esta preocupação está presente na seleção dos conteúdos gramaticais - que partem das dificuldades apresentadas pelos alunos -, na sequência de introdução dos vários tipos de expressão escrita, bem como na exigência de realização de leituras por parte dos alunos.

Percebe-se que há a preocupação com o ensino da gramática, não no sentido que a isso é dado pelos professores mais tradicionais - baseado na explicação da regra, na exceção da regra e nos exemplos comprobatórios de ambos - mas no seu ensino sistematizado a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos. Fica claro o sentido perseguido e já evidenciado anteriormente: aprimoramento da linguagem, ampliação da capacidade de se expressar e por extensão, de entender tudo o que está ao seu redor, não apenas para se comunicar ou "aderir" à sociedade, mas

"para que o aluno tenha acesso a toda a informação, que tenha poder de interferir nas situações da vida em sociedade, que saiba interpretar e entender as entrelinhas dos "discursos" e não ser "manipulado". (prof.3)

2.2 - A REALIZAÇÃO DO ENSINO

2.2.1. - QUESTÕES RELATIVAS AS ATIVIDADES DE ENSINO

Pode-se dizer que, de modo geral, através do que é possível perceber nos depoimentos, não há diferenças substanciais entre os

professores na maneira global de conduzirem as aulas. Pelo menos, a grosso modo, esta informação é verdadeira, pois, em geral, os professores informam que procedem da seguinte forma: 1) - introdução do assunto; 2) - explicação do conteúdo pelo professor ou estudo dele pelo aluno; 3) - atividades de fixação; 4) - avaliação. Este esquema é quase sempre utilizado enquanto organização básica, e independe, até certo ponto, do estilo de aula do professor, em termos de maior ou menor participação do aluno no processo. A sistemática de introdução do assunto em sala de aula varia de acordo com o conteúdo a ser tratado, mas a motivação, a necessidade de despertar o interesse dos alunos é enfatizado por muitos professores.

"Procuró sempre motivar o aluno, despertar a curiosidade, ou até mesmo chamar a atenção, para o valor do assunto que será tratado" (prof. 11).

Procuró, na maioria das vezes, motivar o aluno para o texto que será desenvolvido. A motivação deve ser interessante e criativa." (prof. 10)

"A sistemática varia dependendo do assunto, mas acima de tudo está a motivação" (prof. 3).

"Tudo depende do conteúdo a ser ministrado. Por exemplo: nas aulas de leitura às vezes começo com um pensamento sobre a importância da leitura e discussão. Outras vezes com o comentário de um livro dado na lista de sugestões (o professor ou o aluno). Modifico a distribuição dos livros, carteiras. O importante é a motivação para o conteúdo a ser ministrado." (prof. 8)

Outros professores enfatizam a necessidade de iniciar suas aulas com uma revisão do conteúdo anterior ou, pelo menos, com um encadeamento com o assunto trabalhado anteriormente.

"É feita uma revisão do conteúdo e se for possível, relacionando-o com o momento atual" (prof. 5).

"Estabelecer sempre uma conexão entre os assuntos dados e os que serão introduzidos, salientando a relação entre as coisas, entre o geral e o particular." (prof. 4)

"Se for expositiva, revisando o conteúdo explicitado na aula anterior, ou expondo os objetivos, caso seja conteúdo novo." (prof. 9)

"Primeiro, tenho o cuidado de procurar sempre encadear o conteúdo com os conteúdos anteriores." (prof. 7)

A perspectiva, ou mesmo a preocupação com o envolvimento do aluno no processo ensino-aprendizagem está muito presente em alguns depoimentos, aparecendo, inclusive, quando os professores se referem à introdução do conteúdo em cada aula.

"As aulas possuem um caráter dinâmico, ou seja, possuem momentos diversos, onde fica difícil falar-se em uma sistemática única para tal fim. Mas é comum nesta parte uma exposição dialogada de forma geral e daí, por sua vez, (o aluno) começa a dar as suas contribuições." (prof.6)

"Normalmente introduzo o conteúdo de duas formas: ou um levantamento geral da idéia que eles tem do assunto, e a partir dela orientando para os itens desejados/necessários; ou os alunos fazem um levantamento anterior sobre o tema e juntos debatemos e levamos o assunto." (prof.12)

O envolvimento do aluno enfatizado, por estes professores neste item específico do depoimento, é, na realidade, uma perspectiva que está presente ao longo de toda a percepção deles a cerca do processo ensino-aprendizagem. Contém, tanto a intenção de superar o autoritarismo do professor, característico da escola tradicional, quanto o ativismo do aluno, característico do escolanovismo, e encaminha para uma forma de transmissão/assimilação de conhecimentos em que professor e aluno exercem papéis distintos, mas intrinsecamente relacionados, em que no próprio aprender, o

"educando vai se percebendo como sujeito do seu próprio processo de aprender" (OLIVEIRA, 1985 :26).

Mas este assunto deixaremos para explorar melhor em momento posterior - específico - deste trabalho.

Na maneira de conduzir as aulas também não ocorrem diferenças substanciais entre os professores que estamos analisando. Nota-se, apenas, que entre os professores de geografia e história há uma preferência maior pela aula expositiva, envolvendo um grau maior ou menor de participação do aluno neste momento da aula. É importante salientar, entretanto, que é característica entre os professores que tem uma visão mais crítica da escola a preocupação com o envolvimento do aluno também na exposição do assunto.

Além da exposição, ou associada a ela, os professores utilizam outras técnicas de ensino:

" Trabalho com textos, com pesquisa em fontes primárias e secundárias, com filmes, videos, visitas a museus, exposição de artes, com cartazes e aulas expositivas." (prof.9)

"Exposição oral, trabalho com exemplos concretos onde os alunos podem ser ativos ou passivos; leitura e interpretação de textos (orais e/ou escritos); exercícios individuais e em grupos (duplas normalmente); dramatizações - relâmpago; correção conjunta de exercícios, deveres e provas; jogos eventuais ou programados, eventualmente são feitas projeções." (prof. 7)

"As atividades existem no momento em que a situação exige. Muitas vezes após uma exposição, têm-se exercícios de fixação e questionários. Antes da exposição têm-se: leitura de texto, levantamento de vocabulário. É importante salientar que durante a aula eles(os alunos) possuem um espaço onde podem posicionar-se, onde ocorre o debate entre eles." (prof.6)

"(...) aula expositiva dialogada, debates, seminários, interpretações de documentos, análise de textos, etc., discussão de filmes, etc..." (prof.11)

"Mais ou menos o seguinte: exposição do tema, fixação que dependendo do assunto, pode ser: jogos entre equipes, dramatizações, música, cartazes, entrevistas, textos ... e fecho com uma avaliação tipo prova". (prof. 12)

Não se usa aula expositiva como panacéia, como se pode observar, mas sim como um momento de exposição do assunto que compete quase sempre ao professor. Esta exposição entretanto, está associada a outras atividades que competem mais, ou exclusivamente, ao aluno desenvolver, que tanto podem ser mais formais - análise de texto, entrevistas, debates - como mais lúdicas, como a utilização do teatro, da música e das artes plásticas.

A opção por esta variedade de atividades de ensino-aprendizagem, algumas inclusive nada ortodoxas, ocorre, creio eu, em decorrência da tentativa dos professores em adequar o processo de transmissão/assimilação de conteúdo, tanto aos objetivos que pretendem alcançar, e entre eles estão também objetivos que extrapolam os limites da própria escola e alcançam a própria sociedade, quanto às características dos alunos, as condições da escola e a especificidade do conteúdo que pretendem que seja assimilado. Creio que, na prática, estes professores estão, alguns deles talvez não intencionalmente, mas outros sim, como veremos mais adiante, articulando "os diferentes estruturantes do método didático considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem negar nenhum", como afirma Vera Candau. (CANDAU, 1989: 26).

A medida em que estes professores estão propondo a utilização de estudos de fontes primárias, trabalhos com mapas,

tabelas, observação "in loco" da organização do espaço, e mesmo análise de texto, estão utilizando instrumentos de trabalho específicos das suas áreas de conhecimento, dando ao aluno, condições de assimilar o conteúdo, bem como de começar a ter acesso aos instrumentos de elaboração e sistematização do saber específico das ciências que compõem o conteúdo que estão transmitindo. E, à medida em que propõe a utilização de atividades mais lúdicas de ensino, demonstram, a meu ver, a preocupação com os interesses e as características próprias dos alunos de 5a., 6a., 7a. e 8a. séries.

Como diz um professor de geografia:

"(...) Eles (os alunos) precisam sentir o que estão estudando. Eu costumo, na 6a. série, fazer teatro, porque ali eles conseguem sentir o momento, e não só ver o momento. A partir daí eles começam a criticar a sociedade. Muitas críticas surgiram a partir do momento em que estavam encenando, que não surgiram quando estavam explicando." (prof. 6)

O contexto também é, para estes professores, um dos estruturantes do método didático, principalmente pelas dificuldades que são postas pela atual organização da escola (de modo geral) e pela organização do Colégio de Aplicação (de modo particular). Como diz um professor:

"É lógico que os problemas são os mais variados, pois fazer com que o aluno vá ao encontro de sua realidade próxima, implica necessariamente em mudar estrutura do próprio Colégio, que sabemos não permite por completo". (...) Aí é que a dificuldade de ter um tempo maior para trabalhar. Se houvesse condições de se ficar um bom tempo só com história, só com geografia e começar a amarrar as coisas. E não a (interromper) a cada 45 minutos ou a cada noventa minutos e ficar aquela coisa fragmentada. Quantas vezes eu tive que combinar com meus alunos, e ainda bem que a 6a. série é acessível, de sair no período da tarde porque de manhã não dava. Eu tenho problema na 6a. série, porque tenho a 1a. aula da segunda, a 1a. aula da

terça e a 1ª. aula da quinta-feira. Não dá para fazer nada interessante. Então quantas vezes eu pedi para eles virem à tarde para a gente sair a campo. (...) Mas aí nem todos podem vir. (prof. 6)

Podemos afirmar que na organização da escola se encontra uma das contradições que permeiam o ensino formal. Se considerarmos a referência um pouco caricatural, mas extremamente lúcida que Saviani fez a respeito da permanência e cruzamento das várias tendências pedagógicas na escola brasileira, veremos que, efetivamente, se a cabeça do professor é bastante escolanovista as exigências da escola são tecnicistas, e as condições de trabalho são ainda as tradicionais (SAVIANI, 1983: 40/41). A estrutura e o funcionamento da escola continua a mesma do ensino tradicional. A compartimentação das aulas e sua distribuição ao longo da semana, em horários cuja duração pode variar de 45 a 55 minutos (ou mais, ou menos) permanece ainda em nossas escolas; e o Colégio de Aplicação não é exceção. Esta compartimentação existe em decorrência da própria compartimentação e especialização cada vez maior e mais distante dos diversos ramos de conhecimento. Quarenta e cinco minutos de aula de história, noventa minutos de aula de matemática, depois vêm ciências, em seguida geografia. E, assim, variando os conteúdos, ainda está organizada a distribuição das aulas na semana. E esta compartimentação é um obstáculo sério que enfrentam os professores que se preocupam em desenvolver os conhecimentos dos alunos, impedindo, inclusive, o avanço da discussão e de proposições para a sua superação, conforme veremos mais adiante.

O que podemos concluir a respeito desta discussão é que estes professores (acima referidos) têm consciência dos diversos

"estruturantes do método didático" (CANDAU, 1986:26), pois levam em consideração a subjetividade do aluno, a subjetividade do professor, a estrutura interna da área de conhecimentos com que trabalham e o contexto (e dentro dele a organização interna da escola e os determinantes sociais de sua época).

Os professores de Português não utilizam com tanta frequência a aula expositiva, em decorrência das prioridades - de leitura, compreensão, expressão oral e escrita e criatividade - estipuladas pelos próprios professores. A atividade é predominantemente do aluno, nas mais diferentes técnicas, que variam de acordo com a atividade que se está desenvolvendo:

"Leitura Oral, Leitura de Livro, Conversas Informais, Compreensão de Textos, Criação de Textos, Registros, Painéis, Dramatizações, Desenhos e Colagens - jogos, exercícios estruturais e de fixação" (Prof. 10).

"Trabalhos em grupo, pesquisas orientadas, exposição de assuntos novos (pelos alunos também), debates, dramatizações, seminários, trabalhos e pesquisas individuais, e por aí afora" (Prof. 2).

"As atividades desenvolvidas em sala de aula são as mais variadas possíveis. Por exemplo, podemos encenar pequenos trechos de livros, inventar os personagens absurdos como: o homem de vidro, o homem de palha, o homem de fogo, etc." (Prof. 11).

Este fazer constante dos alunos em sala de aula, sob a orientação do professor, não é um ativismo destituído de sentido. Ele decorre de um objetivo que está implícito e é inerente à proposta de ensino-aprendizagem de Português: para que o aluno domine com competência a linguagem padrão é necessário que ele liberte também a sua imaginação; a sua criatividade, e supere a dificuldade de ler e de escrever. Dessa forma, mais facilmente ele entende e decodifica as várias formas de comunicação verbal

existente na sociedade.

Para garantir a fixação do conteúdo, muitos professores recorrem aos exercícios, que podem ser os tradicionais questionários, ou na sua denominação mais moderna - estudo dirigido, e mesmo testes relâmpagos, ou atividades cuja proposta é relativamente mais nova, como torneios intelectuais ou outros jogos de sala de aula.

Há, também, preocupação com o atendimento individualizado do aluno que apresenta dificuldades:

"chamo os alunos com maior dificuldade para atividades de reforço, procurando dividi-los pelo tipo de dificuldades" (Prof. 4).

Mas para a grande maioria, a preocupação com a aprendizagem do aluno expressa-se em atividades durante o horário de aulas. Entre estes professores percebe-se em alguns a preocupação com a reflexão constante, a discussão, o debate sobre o conteúdo, buscando o envolvimento do aluno na sua aprendizagem:

"Durante as aulas, o conteúdo, é discutido todo o tempo junto com o aluno. É claro que o direcionamento/sistematização sou eu quem dou, mas a participação acontece em todos os momentos." (prof. 12)

"O diálogo e o debate são constantes em nossas aulas, assim como o incentivo aos alunos para darem sua contribuição no enriquecimento do conteúdo, através de seus depoimentos ou de eles trazerem material concreto e ilustrativo para as aulas. Porém, no planejamento dos conteúdos e das atividades eles só participam indiretamente, isto é, suas dúvidas e ações são indicadores para minhas ações." (prof. 7) "

Em relação á participação nos debates sobre os conteúdos incentivando á dúvida e a necessidade de explicitá-la". (prof.9)

Para alguns professores, a participação do aluno é vista, ainda, como a sua manifestação em forma de perguntas ou

explanacões durante as aulas e, com este entendimento, alguns limites que se podem classificar como arbitrários são impostos. Esta postura é explicitada de diversas formas, mantendo, entretanto, a feição de uma relação unilateral, com a redução de um pólo à condição passiva, de objeto, sem autonomia para tomar decisões que envolvam o seu aprender, como se pode perceber nestes depoimentos:

"Considero importante a participação dos alunos nas aulas, quando lhe dou o direito de manifestar-se organizadamente no desenrolar das atividades (...)" (prof. 3).

(Para a participação do aluno, proporciono)

"o espaço que normalmente lhe é proporcionado, ou seja, interferir quando necessário, quando for convidado, quando tiver contribuições a dar." (prof. 2)

"O aluno tem todo o espaço necessário para intervir durante as aulas" (prof. 5).

"O aluno deve participar ativamente das aulas, mas com responsabilidade" (prof. 8).

O equívoco de considerar como participação do aluno na aula apenas os momentos em que ele interfere oralmente, gera o outro equívoco que é a consideração do poder unilateral do professor e do seu domínio completo do "espaço - aula", reduzindo o aluno "à condição de coisa, de objeto e não de sujeito do seu próprio pensamento e de seu próprio discurso" (SCHEIBE, 1987:121)

Os depoimentos indicam falta de clareza a respeito da consideração de que a aquisição de conhecimentos se dá numa relação que contém um pólo dirigente, que é o professor, que não pode prescindir e mesmo se constituir sem o outro pólo - o aluno. Este, entretanto, não é exclusivamente o pólo dirigido, mas o

outro lado da relação educativa que é uma relação de hegemonia e, conforme já explicitamos anteriormente, contém uma direção, determinada em última instância pelo professor, mas fruto de uma interação dialética com os alunos. Isto, porque estudar é um processo participativo por excelência e, enquanto sujeito do seu próprio conhecimento, é através das várias formas de participação no processo que o aluno elabora, reelabora, enfim, constrói o seu saber.

2.2.2 - QUESTÕES DE CONTEÚDO, CONHECIMENTO DO ALUNO E REALIDADE SOCIAL

No fazer pedagógico, uma questão que desde muito tempo tem sido discutida, refere-se à relação entre o conteúdo curricular - "o saber escolar" - e o conhecimento/experiência do aluno e/ou a realidade em que ele está inserido. A proposta da escola nova a que já nos referimos, era a de tomar como ponto de partida e, pode-se dizer, como um absoluto direcionador do fazer pedagógico, os interesses e as necessidades do aluno, bem como a realidade imediata ou próxima que o cerca, preparando-o, assim, para a vida em sociedade.

Deveria partir-se, para estruturar o processo de ensino - e isto quer dizer, tanto a seleção do conteúdo, como a organização da forma de transmiti-lo - das características psicológicas gerais da criança e/ou do adolescente e dos seus interesses imediatos, desvinculados do contexto histórico e das necessidades daí decorrentes.

Esta perspectiva permanece ao nível do senso comum dos professores, de uma maneira geral, e aflora, ou permanece, também, na percepção dos professores do Colégio de Aplicação, manifestando-se com conotações diferenciadas nos vários depoimentos.

Para alguns,

"toda atividade que não interessa ao aluno, que não faz parte do seu mundo, do seu conhecimento, é anti-educativa. Seria um verdadeiro fracasso se pedisse aos meus alunos para escrever sobre a neve, quando o nosso clima de litoral é diferente. Talvez tivesse o trabalho algum resultado se falássemos, sobre o assunto, pesquisássemos" (Prof. 8).

"Em 1º lugar, os textos devem estar adequados a realidade do aluno. Além de atuais, devem trazer fatos do cotidiano. Esta adequação a realidade é importante dentro do aspecto de motivação do aluno" (Prof. 10).

Para estes professores, estabelecer relações entre o conteúdo formal da disciplina e a realidade e/ou o conhecimento do aluno é circunscrevê-los àquilo que diz respeito à experiência mais imediata do aluno, aos seus desejos e aspirações, limitados pela sua maturidade (sua faixa etária), pelo espaço em que vive e pelo tempo presente em que se encontra. Por isso, para estes professores, não é todo o conteúdo formal que se presta a fazer este tipo de relação.

"Acho que determinados conteúdos favorecem a inter-relação com a realidade vivida pelo aluno, já outros conteúdos dificilmente podem estabelecer uma relação com a realidade do aluno. Por exemplo, o ensino da gramática ainda é dado de forma tradicional. É, portanto, muito difícil fazer uma ligação entre a língua falada pelos alunos das classes mais populares e a língua padrão ensinada nas escolas ou mesmo com a gramática. Quando fazemos interpretação de um texto, por exemplo, tentamos levar o aluno a estabelecer uma ponte entre o mundo do papel e o mundo real onde ele

vive" (Prof. 11). Ou

"Os nossos alunos são de níveis diferentes, sendo assim as relações entre o conteúdo e a realidade em que vive o aluno se tornam possíveis até certo ponto pois a realidade de um, não é a de outro" (Prof. 8).

Nestas colocações, ficam evidentes as considerações dos professores sobre quem é o aluno, o que deve constituir o seu conhecimento, e o que é a realidade, e daí emergem os problemas e as contradições dos professores acerca das relações que podem ser estabelecidas.

O aluno é considerado como indivíduo ahistórico. Não há um entendimento claro de que o homem é fruto de um vivência histórica coletiva, onde estão presentes elementos que vão além do tempo e do espaço presentes, porque são a manifestação - síntese do passado, do presente, contendo já elementos do futuro. Em decorrência disso, a sua realidade, ou a realidade considerada, é expressão, apenas, de desejos e interesses mais imediatos, porque circunscrito, apenas, àquilo que é aparentemente real e concreto - a realidade que cerca o aluno, o tempo presente considerado como abstração, porque sem relação tanto com o passado quanto com o futuro, e o espaço em que vive, desligado, também, do espaço mais amplo e histórico.

A visão muitas vezes limitada que estes professores têm do aluno, da sua historicidade, da própria totalidade, impede que utilizem o conhecimento trazido pelos alunos como ponto de partida para a aprendizagem. No caso do professor que afirmou que é muito difícil fazer uma ligação entre a língua falada pelos alunos das classes populares e a língua padrão (...), esta questão fica evidenciada. A linguagem popular não é reconhecida

pelo professor como um registro válido e, portanto, ponto de partida para o conhecimento da estrutura da linguagem padrão que a escola deve propiciar.

Relacionar o conteúdo formal da disciplina e o conhecimento do aluno, bem como a realidade em que ele vive, implica em considerar este aluno como parte integrante de uma determinada classe social, vivendo num determinado tempo e espaço, que são históricos, portanto sínteses que têm implícitos o passado, o presente e o futuro, e não apenas o aqui e o agora.

Como diz Gramsci:

"(...) a consciência da criança não é algo "individual" (é muito menos individualizado), é o reflexo da fração de sociedade civil da qual participa, das relações sociais tais como elas se concentram na família, na vizinhança, na aldeia, etc." (GRAMSCI, 1982:131).

Este entendimento faz com que consideremos o conhecimento do aluno e a realidade histórica em que ele está inserido como pontos de partida e o conhecimento da cultura produzida historicamente, bem como os instrumentos para a sua elaboração, reelaborados e apropriados em confronto com o anterior, o ponto de chegada do processo pedagógico.

Alguns depoimentos que analisamos indicam, também, este entendimento:

"A medida que o conteúdo vai se desenvolvendo, eu vou estabelecendo a relação entre a informação transmitida e a realidade que o aluno vivencia no seu dia a dia. Certos temas como a organização do espaço (6a. e 7a. série) e modos de produção (8a. série) podem ser desenvolvidos com exemplos que os próprios alunos possuem de suas experiências diárias. Nesse momento a vida do aluno passa a fazer parte do conteúdo, daí a relação. Outra forma de relacionar e tentar sempre buscar o que foi aprendido em séries anteriores é relacioná-lo ao

conteúdo atual. É uma forma de não quebrar a corrente que se estabelece entre uma série e outra, pois é muito comum esquecer-se do que o aluno já sabe, e isso se torna prejudicial, pois o ensino é contínuo e crescente" (Prof. 6).

"Começo através do levantamento antecipado do conhecimento que os alunos têm sobre o assunto. A medida que as idéias vão sendo colocadas procuro dar uma sequência, introduzindo junto o tema" (Prof. 12).

O entendimento presente nestes depoimentos é o de que o conhecimento de conteúdos novos deve ser iniciado pelo encadeamento com os já existentes, pois o "o ensino é crescente e contínuo". Isto não quer dizer que o conhecimento do novo conteúdo deve ficar circunscrito ao que anteriormente existia, mas que é deste que o professor deve partir, ampliando-o. Entretanto, o conhecimento anterior do qual se deve partir não é apenas aquele que foi dado pelos professores no ano anterior, portanto um conhecimento já sistematizado, mas também aquele que é fruto de alguma experiência vivida ou da observação da própria realidade. É um conhecimento adquirido em decorrência do próprio ser e estar no mundo. Ele é o que Gramsci denomina de

"senso comum" que contém em si " as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular" (GRAMSCI, 1984:18).

Isto significa partir de um conhecimento fragmentado, sincrético e incoerente, dando a ele coerência e homogeneidade através do contato com o conhecimento já sistematizado.

Para alguns dos professores do Colégio de Aplicação relacionar o conteúdo formal da disciplina com a realidade em que está inserido o aluno não tem o sentido de relacionar somente com o imediato. São eles mesmos que lançam a questão: O que é

próximo, o que é a realidade, o que é o dia a dia? Eles mesmos que encaminham a resposta:

"Então, realidade é uma realidade internacional, contexto internacional, dependência e neste caso, processo histórico semelhante, com especificidades. Essa é a tentativa que se faz de aproximar o conteúdo formal com a realidade do aluno (...). Quando a gente fala do dia a dia não é só mostrar o relevo que nos cerca, não é só do palpável, do olhável, mas é uma realidade atual que é mais abrangente que o cotidiano, o tete a tete" (Prof. 12).

"E também a transa de mostrar o relevo, principalmente na 5a. série, na 6a. série. Existe uma necessidade de se perceber o que eles estão lendo, estão escutando, por que quando se trabalha o histórico da ocupação do espaço isso fica vago, por isso é importante mostrar o hoje, que se vê na televisão ou no contato diário" (Prof. 6).

"Por exemplo, com relação ao ensino da astronomia na 5a. série, que é um conteúdo difícil, mas de grande interesse dos alunos, por causa das informações que eles têm pela televisão, procuro fazer a vinculação com a realidade mais crítica, mais reflexiva, através da ecologia, e das condições de vida na terra - destruição da camada de ozônio, explosão do sol. Se dão conta, assim, da dimensão da terra" (Prof.7).

Para estes professores, a realidade dos alunos não é somente aquilo que está próximo, no sentido literal que esta palavra possui e que, portanto, pode ser observado, olhado, mas também aquilo que é a realidade histórica do seu tempo, o contexto histórico em que ele vive. Vincular o conteúdo formal da disciplina com a realidade do aluno significa, também, fazer o aluno observar "in loco" o que está ao seu redor e desta forma adquirir e entender conceitos que ele poderá aplicar a outros espaços, mas é, fundamentalmente, fazê-lo compreender a realidade mais ampla, que é a realidade histórica do período em que vive. O conceito de realidade em que se baseiam não indica

uma realidade vinculada a individualidade, aos interesses imediatos, aos desejos, mas aquela que os suplanta e se vincula diretamente com as suas necessidades enquanto membros de um coletivo - a sociedade.

Para um outro professor, a relação entre o conteúdo formal e a realidade em que vive o aluno se dá de outra forma:

"A única maneira de fazer esta relação é trabalhar com o cotidiano. Não tem como dissociar o cotidiano presente de todo este conteúdo que se pode trabalhar em toda a história. Na 5a. série, onde se estuda História Antiga, procurei fazer isso partindo do modo de vida hoje em Florianópolis, para que eles pudessem perceber inclusive as diferenças culturais, os diversos grupos, os diversos modos de vida em diverso momentos, numa mesma época, em épocas diferentes. Partimos do modo como eles viam em Florianópolis, tipo de vestuário, tipo de trabalho, etc., aí fomos levando para o passado. Trabalhamos em diversos lugares também, inclusive a nível internacional, com recortes de jornais, depois com uma exposição de arte, vendo a Florianópolis Colonial e estabelecendo uma comparação para ver a questão da mudança, o que permaneceu, o que mudou. Depois estudamos os povos indígenas, também fomos ao museu, detectamos uma série de coisas concretas, materiais antropológicos, comparações através de filmes, tentando recuperar uma série de questões que foram vistas na sociedade do momento, na sociedade dele, com outro grupo social bastante diferenciado (...)" (Prof. 9).

Nesta proposta de trabalho, está implícita uma concepção específica de construção/reconstrução do conhecimento, bem como uma determinada concepção de História, que refletem uma preocupação com uma determinada forma de aproximação do aluno com o conteúdo específico da disciplina, partindo da experiência humana, tomando os homens e mulheres como sujeitos, não no sentido de "sujeitos autônomos, indivíduos livres" e sim na qualidade de pessoas que vivem suas experiências dentro de determinadas relações

enquanto necessidades/interesses/antagonismos (ANTONACCI, 1986:5).

Estabelecendo esta relação entre a realidade contextual em que está inserido o aluno e o conteúdo que faz parte do programa da série em questão, ressaltando as permanências e as mudanças, as contradições, as diferenças e semelhanças ao longo do tempo e do espaço, pode o professor criar as condições para a superação do conhecimento disperso e difuso do aluno, fruto do "senso comum". É através do contato entre estes dois "momentos" do conhecimento que o aluno elabora o seu próprio conhecimento, realiza a "catarse" ou seja,

"a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social" (SAVIANI, 1983:75).

São diferentes as formas de relacionamento entre o conteúdo formal das disciplinas de ensino e o conhecimento e/ou realidade em que está inserido o aluno, assim como são variadas as considerações sobre "o que é a realidade em que vive o aluno", mas há uma unanimidade na proposta de que a consideração deste conhecimento e desta realidade (qualquer que ela seja - mas sempre considerada historicamente) é o ponto de partida e o ponto de chegada do fazer pedagógico. Ambos semelhantes, mas ao mesmo tempo diferentes entre si por significarem graus diferenciados de uma mesma realidade.

É importante levar em consideração a afirmação de Snyders de que

"a escola é o local onde a criança irá passar da representação aproximativa e mágica do mundo que se limitou a absorver no seu meio 'impregnado de Folclore', para uma certa objetividade." (SNYDERS, 1981:283).

Assim, a realidade, o senso comum, o 'folclore' são as "substâncias" de onde o professor retira elementos para ordená-los, discipliná-los, acrescentando a eles o saber sistematizado, o "conhecimento novo" que proporcionará a síntese.

2.2.3 - MANEJO DE CLASSE DISCIPLINA EM SALA DE AULA E AUTORIDADE DO PROFESSOR

A preocupação em fazer uma análise da questão "disciplina" em sala de aula decorre de dois fatores. Em primeiro lugar o destaque que este assunto vem obtendo nas discussões que se fazem atualmente, sempre que vem à baila a questão da democratização da educação. Em segundo lugar, por considerar que, como diz Saviani (SAVIANI, 1983:66) à medida em que se considera importante o papel da escola na transmissão do conteúdo, extremamente relevante se torna a "disciplina", entendida como procedimentos necessários para que se dê a assimilação deste conteúdo.

É importante ressaltar que a abordagem deste assunto em separado dos demais itens que compõem o processo de ensino, não significa considerá-lo como questão à parte deste processo, mas apenas destacá-lo para análise.

Como se pode observar nas colocações feitas pelos professores e analisadas anteriormente, esta questão aflorou inúmeras vezes à medida em que eles se referiam às mais diversas situações ou "fases" do processo de ensino.

Ao se referirem especificamente à questão da disciplina em sala de aula, fica evidente que todos a consideram como necessária à aprendizagem. Ver, por exemplo, os seguintes depoimentos

"(...) A disciplina para o trabalho é importante, principalmente em uma sala de aula, onde 36 alunos precisam pensar, escrever, falar, ter o seu espaço" (Prof. 3).

"A disciplina é condição básica e fundamental (...) sem o qual é impossível fazer qualquer tipo de trabalho" (Prof. 1).

"Para que haja um bom andamento das aulas é necessário que exista disciplina em sala de aula, pois, caso contrário, as aulas ficam truncadas e os alunos com dificuldade ficam prejudicados" (Prof. 5).

A unanimidade existente entre os depoimentos, porém, se esgota nesta questão mais geral. A partir do momento em que se busca entender como a disciplina se efetiva em sala de aula e por extensão, de que forma os professores exercem sua autoridade em sala de aula, as divergências afloram.

A questão colocada pelos professores e que causa distintas interpretações de sua parte é a que diz respeito ao significado que adquire "a disciplina" no dia a dia do fazer pedagógico.

"Acho que talvez o conceito de disciplina seja bastante pessoal para cada professor. Em termos práticos, pra mim, disciplina não é mutismo nem ordem aparente (com alunos dispersos); é a participação efetiva nas atividades desenvolvidas, é o "ouvir" com maior atenção o professor e os colegas, é se interessar pelo que acontece dentro e fora da sala de aula. E saber trabalhar em grupo, e ser cooperativo, é se fazer oportuno, e levar a cabo suas tarefas é saber procurar ajuda quando sentir necessidade" (Prof. 7).

"Disciplina não significa silêncio. Disciplina na minha aula acontece pela participação (de preferência organizada) através do respeito entre eles em se ouvirem e me ouvirem" (Prof. 12).

"Para mim, "ordem" não é sinônimo de estar bem comportado na carteira, mas sim é a capacidade do aluno se disciplinar para o estudo, para a reflexão, para a crítica, para o raciocínio" (Prof. 9).

Nestes depoimentos, encontra-se presente uma colocação fundamental que é a consideração da disciplina não enquanto regras ou normas arbitrárias que contêm uma finalidade educativa em si próprias, mas enquanto condição de envolvimento para a aprendizagem. A representação destes professores encaminha para o entendimento de que "ordem" é essencial, mas ordem que significa o estabelecimento de regras de convívio necessárias para a aprendizagem. Regras que podem, e, muitas vezes, devem mesmo significar limitação de desejos e interesses individuais, porque dizem respeito a interesses coletivos.

Disciplina não é, portanto, considerada como sinônimo de obediência, mas é o resultado de um processo que culmina, segundo Gramsci, com a capacidade de cada um se

"comandar a si mesmo, de se impor aos caprichos individuais, às veleidades desordenadas, significa, enfim, uma regra de vida. Além disso, significa a consciência da necessidade livremente aceita, na medida em que é reconhecida como necessária para que um organismo social qualquer atinja o fim proposto" (FRANCO 1986:64).

Disciplina, neste caso, significa auto-disciplina, envolvimento total para atingir um objetivo, que na escola é a aprendizagem dos conteúdos. Entretanto, esta auto disciplina é um objetivo que deve ser perseguido, como constata determinado professor

"É desgastante o manejo de classe em turmas onde a capacidade de concentração é mínima e onde a falta de respeito ao colega (e as vezes ao professor) é grande" (Prof. 10).

Constata-se, dessa forma, que o desenvolvimento da autonomia (comando de si mesmo) é uma tarefa que se impõe ao professor enquanto dirigente, na relação que se estabelece entre o aluno e o conteúdo que é necessário absorver. Nesse caso, então, disciplina significa o estabelecimento de normas para a aquisição de hábitos que levem a aquisição dos conhecimentos necessários para a construção da autonomia. A primeira fase da escola - a escola de 1o. grau - é a fase em que a função dirigente do professor se impõe como mais necessária e se torna mais visível. E é nessa situação que se tornam mais confusos e imprecisos os limites que definem o que é coerção, no sentido dado a este termo por Gramsci, e dogmatismo/ autoritarismo, entendidos como imposição unilateral de verdades e vontades, características, portanto, de uma relação unilateral, cuja finalidade se esgota na própria relação, mas que traz embutida em si própria uma visão de mundo, um modo de ver as coisas. Disciplina é imprescindível na escola, é a condição fundamental para o aprender, mas o que distingue a "coerção" - exigência de atitudes corretas para aprender, não só o conteúdo (saber escolar), mas também para construção da autonomia - , da coerção impositiva que se esgota em si mesma?

Esta questão é constantemente colocada pelos professores, pois ao mesmo tempo em que reconhecem e explicitam a forma como exercem a sua autoridade, em sala de aula, evidenciam suas dúvidas, pelos limites que ela pode/deve atingir para não se transformar em puro autoritarismo.

"A autoridade, como forma de repressão e imposição ideológica nunca foi a melhor prática,

apesar de existir. Na sala de aula, a autoridade vai ser sinônimo de respeito, ou seja, eu coloco para os alunos a importância de estarmos ali naquele momento, e que este momento tem que ser aproveitado. Em muitos casos, principalmente com as 6as. séries, eu tenho que lembrá-los sistematicamente sobre este fato, nunca reprimindo e eles prontamente concordam. Na 8a. série o ambiente é de respeito mútuo. Este sistema funciona, quando ambas as partes estão cientes de seu papel naquele instante, ou seja o professor e o aluno estão aprendendo e trocando conhecimentos" (Prof. 6).

"Está aí uma questão difícil de responder. (...) Refletindo: Se exercer autoridade é transmitir o conteúdo com preparo prévio; é estabelecer um clima de troca e até de amizade com a turma; é ouvir as queixas e as dúvidas dos alunos é tentar resolvê-las ou encaminhá-las, ou até devolvê-las. É exigir atenção e o cumprimento de tarefas; é brigar quando necessário; ou tentar evitar atitudes de falta de cooperação entre os próprios alunos; é tentar dar o exemplo das atitudes que se espera do aluno; é dar carinho quando o aluno precisa, então é essa autoridade que eu exerço" (Prof. 7).

"Exerço autoridade" quando as condições para a reflexão, para a crítica e para o raciocínio estão sendo inviabilizadas em sala de aula. Como? Refletindo junto aos alunos, diante de determinadas circunstâncias; solicitando a participação dos alunos na elaboração de regras coletivas para sala de aula, ou então impondo ao aluno determinadas tarefas em relação ao conteúdo desenvolvido" (Prof. 9).

"Minha relação com meus alunos é muito aberta (acho). Quando entro na sala de aula tenho objetivos para a dinâmica de aula e faço o possível, para que eles se cumpram. Caso isso não seja possível, converso muito sobre a situação que se apresenta. Claro que não é sempre calmo assim. Existem certos momentos que perco a paciência e deo. Se não se resolve conversando posso até excluí-lo da sala (isso é raro). Normalmente, quando a situação não é resolvida conversando, acabo "comprando briga". Outrossim, procuro falar sobre a diferença entre feira, pátio de recreio e sala de aula. Normalmente isto é o suficiente" (Prof. 12).

O limite da autoridade estabelecido por estes professores é o da disciplina enquanto condições para o trabalho intelectual.

Mas este limite não está claramente definido, por exigir em alguns (ou muitos) casos, a utilização de recursos ou atitudes que normalmente são utilizados por professores autoritários.

Como dizem os seguintes professores:

"Não tenho essa coisa clara. Eu fico me perguntando, até com frequência, o que fazer em determinadas situações. Por exemplo eu ultimamente tenho feito tudo o que não fiz durante o ano todo, desde botar aluno para a rua, anotar aluno que não faz tema. Há uma dúvida muito grande, é muito confusa essa coisa. Porque, por exemplo, eu tenho essa dificuldade de dar atividades para o aluno e ficar cobrando e ficar dizendo: aluno que não fez tira nota mais baixa, ou é colocado fora de sala de aula. (...) É complicado porque eu acho anti qualquer coisa. Por outro lado eu sinto o seguinte: que os alunos tem necessidade, as vezes eles me solicitam, eles exigem esse autoritarismo, eles exigem que mande aluno para a rua, que baixe a nota. Exigem uma série de medidas repressivas que eu evito de passar para eles. (...) Então eu reflito com eles, que eu não consigo, evito o máximo possível manter a autoridade via repressão, porque eu acho muito complicado ensinar via repressão. Não entra na minha cabeça que através da repressão, da coação, que o aluno possa aprender alguma coisa. (...) Entretanto a questão é que com o professor autoritário o aluno faz" (Prof. 9).

"(...) os alunos afirmam que o que acontece numa sala de aula de Geografia não ocorre numa aula de Física. O que está ocorrendo é que os alunos aceitam o professor autoritário, que se impõe de forma brusca, de forma violenta, desrespeitando as suas manifestações. Mas considero que, se eu quero que meu trabalho seja respeitado pelos alunos, eu tenho que respeitar os alunos também. O respeito que eu vejo com relação aos alunos é eles terem o direito de expressão, o direito de opinar e até intervir na avaliação. Entretanto, o que se vê é que os alunos não entendem esta proposta baseada no respeito. Elesd querem que a gente use apenas uma linguagem que é a repressão" (Prof. 6).

Nestes e em outros depoimentos, os professores colocam as suas incertezas sobre o "como agir", colocando em dúvida a eficácia e a pertinência da utilização de medidas repressivas que são contrárias a sua proposta de educação e de relação entre o

professor e o aluno, ao mesmo tempo em que afirmam que os professores mais autoritários têm mais respeito e consideração por parte dos alunos.

Para se começar a esclarecer esta questão, necessário se faz, em primeiro lugar, considerar as características do corpo discente, lembrando que o aluno também é expressão de toda uma formação histórica, sendo portador de um conjunto de valores e concepções a respeito de si mesmo, dos outros e do mundo, que muitas vezes entra em choque frontal com a concepção de mundo que vem embutida na nova forma de agir e de ser que está sendo proposta por estes professores. Ocorre neste(s) caso(s), não só uma dificuldade por parte do aluno de considerar esta proposta como válida, e mesmo entendê-la, e isto quer dizer apreender o seu verdadeiro significado, por que ele faz parte de uma sociedade que é coercitiva e que o força a adaptar-se a ela, bem como por que ele já possui, se bem que de maneira fragmentada, uma concepção cultural que muitas vezes é antagônica a que lhe é fornecida pelos professores. E isto é do conhecimento de alguns destes professores, pois eles mesmos afirmam

"a gente fala de uma realidade - que é a do país deles, mas que eles não vivem. Há dificuldade em se trabalhar com a realidade, com a opção ideológica que a gente fez" (Prof. 12).

A determinação de uma direção por parte destes professores, que implica em considerar de um ponto de vista não autoritário a relação entre professores e alunos, esbarra na característica social deste aluno, o que quer dizer que, considerando-se o caso particular do Colégio de Aplicação, esbarra na visão de mundo burguesa que faz parte da consciência do aluno. Mas além disso e

em segundo lugar, é necessário considerar a natureza das próprias representações dos professores que também é fragmentada e sincrética, porquanto permeada pelas contradições presentes na sociedade. Nesta circunstância em que o conceito de disciplina é ampliado pela consideração da injunção social existente na sua determinação, varia tanto a consideração sobre o que seriam comportamentos disciplinados ou indisciplinados, como também se torna compreensível a utilização, em alguns momentos, de atitudes que dizem mais respeito a uma relação autoritária. Com isso quero afirmar que a utilização de recursos como "mandar aluno para rua", "baixar a nota" ou outros significa que, no cotidiano do fazer escolar, a ação do professor nem sempre é coerente. Significa também que, como diz Cury:

"Ao se propor um novo projeto educativo, não se pode deixar de imaginar as sequelas do autoritarismo na prática educacional. As marcas do ontem não desaparecem da noite para o dia e podem até se revestir de roupagem diferente, como a confusão que se faz entre direção e dirigismo (ainda que "esclarecido"), ou então entre participação e (ilusão da) não-diretividade" (CURI, 1985:07).

Mas a dúvida, a crítica constante deste fazer é que aponta para uma proposta nova que leva em consideração aquilo que se pretende alcançar e questiona o que é disciplina escolar, levando em consideração a "relação entre autoridade e participação" (Koff, 1988:132). E que se pergunta sempre: "O que significaria uma prática dirigente, nem autoritária e nem romantizada?" (CURY, 1985:7)

2.2.4 - PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste tópico, buscou-se verificar de que modo os professores avaliam a aprendizagem dos seus alunos, ressaltando-se, da mesma forma que nos itens anteriores, aqueles depoimentos indicativos de questionamentos, de críticas que apontam para uma proposta de educação coerente com um projeto de transformação da sociedade. Desse modo, está explícito o fato de que a avaliação da aprendizagem escolar também é dimensionada, como nos outros momentos do processo de ensino, por uma visão de educação e, nela também, por uma visão de prática pedagógica.

Pela análise dos depoimentos, pode-se afirmar que, aparentemente, os professores avaliam a aprendizagem de modo muito semelhante. Provas, testes, exercícios, trabalhos em grupos, trabalhos individuais, pesquisas, redações, são técnicas utilizadas por quase todos os professores para verificar a aprendizagem dos alunos.

"A aprendizagem dos alunos é avaliada através do exercício, testes e redações" (Prof. 11).

"Provas, testes, ditados, exercícios, pesquisas, registros orais" (Prof. 10).

"Através da realização de exercícios, deveres, trabalhos e provas" (Prof. 7).

"Através de provas, trabalhos, exercícios em que o aluno realmente demonstre o que aprendeu para a vida e não para o momento" (Prof. 3).

A avaliação da aprendizagem pode apresentar variações em função das peculiaridades de cada disciplina, mas, fundamentalmente, ocorre sobre a produção escrita dos alunos, pois, "este é o esquema do Colégio de Aplicação". A ênfase maior,

ou o peso maior recai sobre práticas tradicionais de avaliação - provas principalmente - que podem ser acrescidas de outras, em função das características da disciplina, ou de objetivos específicos que os professores pretendem alcançar.

Os limites da avaliação estão claramente definidos pela estrutura escolar. Privilegiamento da produção escrita e expressão desta produção através de notas. E é dentro destes limites que os professores se expressam e encaminham sua ação.

"No que diz respeito à aprendizagem, o aluno é avaliado por aquilo que ele conseguiu absorver durante o processo de troca de informações, bem como aquilo que ele conseguiu dar de si. Em síntese, ele deverá, através de provas, redação, dramatização, entrevistas, elaboração de cartazes, exposição de trabalho oral, expressar sempre o que foi compreendido do conteúdo proposto. (...) Todas estas amostragens - o uso de dramatizações, de elaboração de histórias em quadrinhos, análises de mapas e de tabelas, são tentativas de se avaliar o aluno, segundo o sentido da geografia (...) e fazem com que o aluno "ponha pra fora", e crie situações, contribuindo assim para a ampliação da sua visão crítica do espaço. São momentos em que eles "pegam" junto ao conteúdo todas as informações que a vida lhes proporciona no seu dia a dia. Quanto às provas, elas tendem a seguir a mesma linha de pensamento, buscando no aluno os elementos que ele adquiriu no processo de aprendizagem. Tento não realizar provas que estimulem a famosa decoreba e sim, que levem acima de tudo o aluno a expor o que absorveu" (Prof. 6).

"(...) Como a maior parte do tempo se trabalha em sala de aula de maneira formal, então a avaliação aí se dá de forma tradicional e formal. A minha preocupação neste conteúdo formal e nesta avaliação que implica trabalhos, provas, etc. é dinamizar um pouco mais a interpretação, a conclusão pessoal, a comparação de autores, nessa coisa assim. (...) E nesse sentido que eu acho que a avaliação escrita é fundamental, mas ela surte efeito a medida em que o aluno foi sendo forçado, por exemplo a não decorar, a medida em que ele tinha que refletir, tinha que elaborar alguma coisa a partir daquilo que ele refletiu. (...) Então a avaliação é a tradicional, mas eu acho que a inovação está no sentido de sair um pouquinho do

tradicional, fazer com eles (os alunos) pudessem produzir um pouquinho, pudessem refletir alguma coisa própria, que eles fizessem a avaliação dos livros textos, percebendo as diversas posições de autores, e vendo a questão da verdade histórica, não aquela coisa pronta, etc. Então a avaliação é a prova, é o trabalho escrito, mas elaborado de maneira diferente. A gente não foge do que tem aí, apenas pega o que tem e inova um pouquinho"
(Prof. 9).

A mesma preocupação demonstrada nas outras questões que dizem respeito ao processo de ensino - forma da aula, disciplina, etc, no tocante a um novo tipo de relacionamento entre o professor, o aluno e o conteúdo ensinado, encontra-se presente, também, na avaliação da aprendizagem. Nos limites estruturais existentes na organização da escola, os professores procuram desenvolver de uma forma nova aquilo que tradicionalmente é feito na escola. A avaliação da aprendizagem é, no entendimento destes professores, um momento de reflexão sobre o conteúdo que está sendo trabalhado, que implica em, pode-se dizer, desorganização daquilo que é dito pelo professor ou pelos autores através dos textos, e reorganização de tudo pelo aluno. Através de questões propostas pelo professor, o aluno precisa reorganizar o conteúdo apreendido, relacionando-o, não só com conteúdos anteriormente apreendidos, mas também com a sua maneira de ver as coisas, criticando-o, elaborando-o, enfim, de uma forma sua, fazendo uma leitura própria e específica daquilo que foi trabalhado. Por isso a forma de avaliação é também a prova, mas elaborada de maneira diferente, de maneira a forçar o aluno à crítica, à reflexão, à produção, ou melhor dizendo, à elaboração do seu próprio conhecimento.

Fica muito claro que o privilegiamento é o da aprendizagem

do conteúdo, pois é pelo conhecimento que condições de desvendar o mundo, mas por isso mesmo, é que não pode ser feita uma avaliação que privilegie a reprodução daquilo que foi falado pelo professor ou exposto pelo texto, mas uma produção própria, uma leitura particular daquilo que foi dado.

Nesse sentido, existe não só uma forma nova de propor as questões para a avaliação, mas também, necessariamente, uma forma nova de corrigir aquilo que o aluno escreve.

"As provas são de questões dissertativas. É avaliado o conteúdo através de interpretação, noção de sequência de fatos. Existem alunos em que esta exigência existe em grau diferente. Conheço os alunos e alguns têm por hábito/formação leituras e experiências que outros não têm" (Prof. 12).

"Valorizo muito aquilo que o aluno consegue captar e expressar. Dou nota sobre aquilo que ele conseguiu trazer para dentro dele, dos diversos momentos, das diversas discussões, e que tem coerência. Isso tem que pesar, pois tem alunos que tem uma dificuldade enorme de absorver um conteúdo e expressá-lo, e aí é que eu saio, eu me afasto, não o medindo em comparação comigo, mas com ele mesmo, e a partir daí as notas vão sendo graduadas, vão sendo dadas" (Prof. 6).

Os trabalhos dos alunos devem conter, na acepção destes professores, uma análise subjetiva das questões objetivas abordadas durante as aulas. Dessa forma, o padrão para a correção e para a atribuição da nota, portanto, não é a quantidade de conteúdo aprendido, mas a qualidade apreendida. Cada aluno é avaliado de uma forma diferente. Isto não quer dizer, entretanto, que para cada aluno os critérios sejam diferentes. Quer dizer, tão somente, que a relação que cada aluno estabelece com o conteúdo que está aprendendo se dá de uma maneira peculiar, pois ocorre em função da sua maneira de ver o mundo, de seus sentimentos, suas paixões, suas habilidades,

idéias e sentidos e as suas próprias condições de existência (KENSKI, 1989:139). E, ao corrigir as respostas dos alunos, seja em provas, seja em trabalhos dos mais diferentes tipos, o professor deverá considerar esta relação entre o objetivo (conteúdo) e o subjetivo (leitura que o aluno faz do conteúdo) que estarão inevitavelmente fazendo parte delas. Isto quer dizer que o professor, com o tipo de avaliação que faz estimula a autonomia do aluno e esta autonomia é o critério para a correção e atribuição das notas. Isto quer dizer que os professores estão conscientes de que os alunos se apropriam de forma diferente dos conhecimentos. Isto não quer dizer, entretanto, que qualquer elaboração do conteúdo deva ser considerada satisfatória pelo professor, mas que o aluno deve expor o conteúdo de maneira própria, numa sequência de idéias coerentes entre si e, além disso, coerentes com o tipo de abordagem e o nível de profundidade com que o assunto foi tratado durante as aulas. Portanto, na elaboração de conteúdo que o aluno faz deve constar não apenas a sua individualidade, a sua singularidade, que é a sua interpretação das coisas a partir da sua situação no mundo, mas, também, o conteúdo, que é a elaboração sistematizada, da cultura produzida pelos homens. Do confronto destes dois conhecimentos deve surgir um conhecimento "novo", que é "original", único e próprio.

Esta proposta de avaliação, ou melhor dizendo, esta tentativa de fazer da avaliação um momento de reflexão e não meramente um momento de reprodução e cobrança, encontra inúmeros obstáculos à sua consecução, muitos deles fruto das próprias

contradições que permeiam a ação pedagógica e das resistências que a ela se opõem no interior da escola, claramente explicitados nos depoimentos dos professores:

"Mas foi um trabalho doloroso também para eles (os alunos), porque isso implicou uma disciplina muito grande dentro de sala de aula, nas atividades. Por que não era só chegar lá, fazer um trabalho, copiar e entregar. Isso tudo foi muito complicado para eles. Eu sinto que a medida em que a gente pudesse concretizar um ensino mais voltado para a realidade do aluno, fizesse isso como uma tônica geral, não como pequenas experiências dentro do bimestre, acho que se conseguiria oferecer uma proposta de avaliação diferente. Mas enquanto a coisa são algumas alternativas durante todo o ano letivo, tu emperra, tu não vai mexer no processo de avaliação, tem que usar o que existe aí" (Prof. 9).

"Acho que à medida em que a gente vai revolucionando, mudando o conteúdo, a gente vai, mudando a forma de avaliar, porque a prova já está perdendo o seu caráter de nota máxima. Eu já estou valorizando muito mais a expressão deles (...), (Mas) não é fácil, não. É uma luta. A gente está aí pensando, sempre discutindo, E a nota é uma coisa estranha, porque, para mim ela é uma das grandes causadoras de aversão ao conteúdo, ao estudo. Pois há alunos que têm que tirar um nove, um dez. Acho que é uma das grandes frustrações que existem por aí (...). As dificuldades de se fazer prova, de se aplicá-las são grandes, pois os alunos, na sua maioria, vêem a prova como o único método de avaliação e não estudam para realizá-la como uma avaliação, mas sim como um grande monstro que deve ser devorado" (Prof. 6).

"Sempre se estrutura o processo de ensino/aprendizagem de forma sequencial. Num trabalho, por exemplo, dei uma pincelada no conteúdo. Depois os alunos fizeram leitura individual do texto, busca de vocabulário, aquele primeiro contato com o texto. Trabalharam então suas dúvidas em dupla, depois discutimos em grupo algumas questões que eles tinham percebido e voltaram a discutir em dupla. Então foi uma coisa sequencial. Só que a única coisa que eu fui cobrar deles foi a prova" (Prof. 12).

"A questão da avaliação é ainda muito confusa para mim. É confusa na medida em que eu ainda não descobri outra maneira, de não dar nota. Não gosto, tenho horror. Acho que as vezes mede, outras vezes

não mede nada. Não mede ao mesmo tempo todos os alunos por igual" (Prof. 7).

O que se percebe é que há uma série de obstáculos ao desenvolvimento de uma avaliação com o sentido explicitado anteriormente. E estes obstáculos são fruto de uma resistência consciente ou inconsciente, tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores, à introdução do "novo", que deve ser feito às custas da desorganização do "velho", do "de costume", do "já habituado".

Dos alunos exige uma reorganização ampla da forma de estudar e, principalmente, uma consideração diferente do que é "saber", no sentido de ele - o conteúdo - não ser uma coisa acabada e pronta que deve ser reproduzida. A dificuldade dos alunos em se ambientar nessa nova forma de estudar e elaborar seu conhecimento é maior, ainda, porque ele convive com professores que pensam e agem de forma mais tradicional e que exigem a simples e pura reprodução daquilo que ele expressa - mesmo que estes professores exijam que o aluno reescreva o que aprendeu com as suas próprias palavras.

Para os professores, as dificuldades têm sua origem, tanto na sua própria formação - que quanto à avaliação é fortemente influenciada pelo tecnicismo -, quanto na organização da escola, que determina a forma de avaliação, não só quanto à sistemática, mas, também, quanto à expressão dela em notas. Ocorre, então, que, mesmo que estes professores desenvolvam uma série de atividades com o aluno para que ele assimile determinado conteúdo, de maneira geral é a prova que expressará em notas a sua "aprendizagem", ou seja, quantificará aquilo que ele

"aprendeu".

Mesmo quando outras atividades são desenvolvidas durante o decorrer do processo de ensino, muitas vezes a dificuldade de expressar estas atividades em notas, impede que elas venham a ser consideradas para efeito de avaliação. Isto não quer dizer, entretanto, que, entre os professores que participaram deste estudo a "prova" seja considerada a única forma de avaliar a aprendizagem do aluno. O que se percebe é que eles procuram avaliar as inúmeras atividades que desenvolvem, expressando estas atividades em notas; mas um peso maior, ainda é dado à prova. A conclusão a que chegam estes professores pode ser expressa por este depoimento:

"Vejo que professores e alunos não tem maturidade para viver sem a prova. É como se a prova fosse assim aquele único elemento de medir. O resto, seja uma dramatização, ou um jornal falado é... muito simples! Tem que ter o cara aí suando, sem nenhum elemento ali para auxiliá-lo" (Prof. 6).

Ocorre muito na escola que

"os alunos acabam valorizando a disciplina que valorizou a prova. Quanto mais você busca alternativas de avaliar de uma outra maneira, parece que mais vão desvalorizando o trabalho da disciplina" (Prof. 12).

Como foi colocado anteriormente, os limites da avaliação também estão definidos pela estrutura escolar. Decorre daí uma quase que "duplicidade" de avaliação. Articula-se a nível de grupos pequenos, geralmente composto por professores de uma mesma disciplina, uma proposta de avaliação que não é diferente pela sistemática utilizada, mas que é diferente pela exigência de reorganização pelo aluno do conteúdo trabalhado, que é, portanto, um momento de reflexão, um momento também de

aprendizagem. A "duplicidade" existe, porque estes "momentos de reflexão" se constituem em momentos de crítica, de "fonte de novos conhecimentos" que não se expressam na nota atribuída. Assim sendo, a nota atribuída ao aluno no bimestre, dificilmente é relativa a todo o processo por ele desenvolvido e, ainda mais dificilmente, demonstra o que foi enfrentado ou superado em termos de aprendizagem. Há então, uma diferenciação entre "avaliação" e "medição". Mede-se o conteúdo que o aluno aprendeu, ressaltando-se que não é o conteúdo que ele "decorou", mas a forma como ele reelaborou este conteúdo no confronto com seu próprio conhecimento. Avalia-se em contrapartida, tudo o que o aluno faz em sala de aula:

"Desde o momento em que o aluno entra em sala de aula ele já está sendo avaliado, seja na sua atitude individual, como seu comportamento em comunidade (escola/professor/colegas, etc.)"
(Prof. 6),

mas esta avaliação geralmente não está implícita na nota que é atribuída ao aluno no final do bimestre.

CONSERVAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO:

O AVANÇO POSSÍVEL

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho até aqui desenvolvido, procurei apresentar uma análise da prática pedagógica dos professores de História, Geografia e Português, que atuam no segundo segmento do I grau, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Num primeiro momento, o estudo explicitou a dinâmica pedagógica extremamente contraditória, desenvolvida neste espaço escolar específico, entre a modernização e a conservação do "status quo" pela via educacional. Num segundo momento, a análise foi direcionada no sentido de destacar, nos depoimentos prestados pelos professores, o encaminhamento mais crítico da prática pedagógica, no sentido da superação da dinâmica conservadora. A questão norteadora da análise colocou-se, portanto, neste tema: Como superar a dinâmica fechada de modernização e conservação tão presente no movimento pedagógico. Como dar o salto para a transformação ?

Foi possível, no estudo, perceber pontos de convergência na prática dos professores que se encaminham para um fazer pedagógico comprometido com a transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, nela, também, manifestaram-se pontos contraditórios que necessitam ser repensados e superados.

Um dos pontos de convergência que considero fundamental ressaltar é o entendimento presente nos depoimentos dos professores de que à escola compete a transmissão de conhecimentos. E , além disso, a consideração de que, pela

transmissão de conhecimentos ela pode contribuir para uma leitura, ou um entendimento desmistificado da realidade, possibilitando, então, a participação social do indivíduo no sentido da transformação da sociedade.

Este entendimento do papel que a escola desempenha na sociedade implicou, conforme se pode perceber nos depoimentos, no empenho constante de criticar e repensar o papel que eles (professores) desempenham na escola, o conteúdo que transmitem, as formas de que se utilizam para transmitir o conteúdo, o processo de avaliação, e, permeando tudo isso, o papel que cabe ao aluno nesta ação de apreender a cultura.

Pode-se afirmar que há, por parte dos professores, uma tomada de posição que está encaminhando uma forma de ação intencional, compromissada e orientada para o alcance do objetivo sócio-político da escola.

Esta atitude de compromisso, esta intencionalidade da prática pedagógica, está ligada à compreensão do contexto social a que sua prática está vinculada e implica em uma ação pedagógica que contenha uma relação orgânica entre os objetivos, o conteúdo e o método.

Está claro, para alguns professores, a necessidade de fazer a seleção dos conteúdos curriculares a partir da função sócio-política que segundo sua compreensão deve ter a escola. E a partir desta direção mais geral, os professores afirmam selecionar os conteúdos que transmitem, levando em consideração: as características do aluno - sua idade, maturidade, capacidade de abstração, memorização e análise; a realidade social em que está inserida a escola e o próprio aluno; o conhecimento que o

aluno já possui, que é resultado da sua capacidade de observação, mas também de estudos já realizados anteriormente; as necessidades do aluno, ou as deficiências que o aluno vai apresentando ao longo do ano e que determinam o rendimensionamento do conteúdo, bem como as novas propostas críticas ou conhecimentos críticos propiciados por estudos mais recentes realizados nas suas respectivas disciplinas.

A partir daí, pode-se afirmar que os professores propõem o ensino de um conteúdo mais crítico, mais contextualizado e sempre adequado às características do aluno. Isto implica em selecionar, dentre o corpo de conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados aqueles mais adequados a este fim. E isso implica em transmitir, também, aqueles conhecimentos sistematizados com o intuito de reproduzir e justificar a dominação da burguesia, depurando-o, entretanto deste objetivo ideológico e enfocando o "núcleo de objetividade nele presente" (LIBÂNEO, 1986: 10).

Esta forma de entendimento a respeito dos conteúdos que à escola compete transmitir, traz implícita a compreensão da historicidade do conteúdo, da escola e da sociedade e é encaminhada para uma determinada forma de fazer pedagógico. Com isso, quero dizer que os critérios que os professores afirmam utilizar para selecionar os conteúdos, determinam a utilização de um fazer pedagógico que privilegie, acima de tudo, a reflexão do aluno sobre estes conteúdos, de modo a que ele os reelabore e reorganize e, portanto, deles se aproprie.

Diante da realidade encontrada, não se pode afirmar que as formas de que o professor se utiliza para transmitir o conteúdo,

sejam formas novas e originais de agir, já que a sua prática incorpora as propostas de ação das tendências pedagógicas que historicamente se constituíram na sociedade a partir das modificações do contexto social. O que se pode perceber, entretanto, é que destas propostas, estão sendo incorporados aqueles elementos que contribuem para uma mudança do fazer, e que impliquem em dar condições à reflexão e à absorção crítica do conteúdo. Assim sendo, a incorporação dos elementos das várias tendências pedagógicas não ocorre de maneira aleatória, mas intencional: são utilizadas aquelas atividades de ensino que permitem aprender e mesmo ampliar a compreensão do conteúdo.

Frente ao que foi colocado pelos professores, pode-se dizer que ao selecionar a forma de transmitir o conteúdo, o professor leva em consideração as especificidades do conteúdo com que trabalha, seus pressupostos e características peculiares; as condições objetivas em que trabalha - a organização física, administrativa e pedagógica da escola; as condições subjetivas de trabalho - as suas próprias condições e as dos alunos com quem trabalha; e o próprio contexto social.

Qualquer que seja a atividade selecionada, percebe-se que há uma intenção claramente definida de envolver o aluno, forçando-o a ser também um sujeito do seu aprender. Dessa forma, tanto a utilização da aula expositiva, quanto a leitura e interpretação de textos ou a dramatização de determinado conteúdo implicam num envolvimento total do aluno e do professor. Ao professor compete a direção do processo, mas este processo só se completa com a participação ativa dos alunos e é importante que se ressalte que a participação do aluno não é o seu envolvimento fazendo

perguntas ou apenas expondo sua opinião ou "seu saber" em voz alta durante as aulas. A participação que está sendo proposta e exigida por alguns professores é no sentido de "construção de um saber"; de "produção do conhecimento", e isto extrapola, de muito, o perguntar e o opinar durante as aulas.

Esta preocupação com o envolvimento do aluno manifesta-se, também, num tipo de aula característico da tendência pedagógica tradicional, a aula expositiva. Pode-se dizer que ela é uma atividade preponderante no encaminhamento da aprendizagem de história e geografia e nela também se manifesta a preocupação com o envolvimento do aluno, já que se constitui na exposição do conteúdo pelo professor, permeada de debates que se travam a partir do que foi colocado pelos professores. A discussão, o debate, enfim, o envolvimento do aluno constitui o "eixo do ensino", usando uma expressão de Snyders.

Além da aula expositiva, a utilização de outras atividades, tais como, observações, entrevistas, análise de documentos, visitas a museus, exposições e também dramatizações sobre o conteúdo, demonstram a preocupação de professores em possibilitar ao aluno diferentes formas de "penetrar no conteúdo" como colocou um professor no seu depoimento. Trabalhando, além disso, com os instrumentos específicos da sua área de conhecimento, os professores estão, também, possibilitando aos alunos o acesso a instrumentos de elaboração de saber, que lhes permitirá além da compreensão íntima do processo de sistematização do conhecimento, a sua própria elaboração.

Esta relação intensa entre o conteúdo e a forma de

transmissão do saber, na realidade, possibilita ao aluno uma forma de apreender a realidade e agir sobre ela. É a realização, no próprio ato de apreender, da função política da educação, como coloca Betty Oliveira (Oliveira, 1985: 23).

Nesta perspectiva de fazer pedagógico, é importante ressaltar que se torna imprescindível a articulação do saber sistematizado com a realidade e o conhecimento que o aluno já possui. Para isso, importa considerar, como frisaram alguns professores, o aluno como ser histórico, fruto de uma época, de uma realidade, e desta realidade em que ele vive, ir inserindo-o, gradativamente, na cultura produzida historicamente. Isto quer dizer, como já foi explicitado anteriormente, levar em consideração a realidade que cerca o aluno, não só aquela que ele pode abarcar com seus olhos, aquela mais imediata, palpável, mas a realidade do seu país e do mundo, no qual ele está inserido, mas muitas vezes não se dá conta. Assim sendo, conforme apontam os professores-sujeitos da pesquisa, a realidade histórica não é só o ponto de partida do processo de ensino, mas o permeia em todo o seu desenrolar.

Os próprios professores, no entanto, reconhecem as dificuldades de realizar o ensino desta forma. Uma das dificuldades é a da articulação entre o saber do aluno - o senso comum - e o saber sistematizado. Esta situação é frequente, se considerarmos, que há um incentivo por parte dos professores para que o aluno exponha seu conhecimento emitindo opiniões nos debates que ocorrem no processo de ensino. O que se percebeu, nos depoimentos feitos, foi a dificuldade, ainda presente, do professor se afastar do saber sistematizado, "científico", com um

nível grande de abstração, e aceitar a sistematização realizada pelo aluno, que se aproxima muito do que Gramsci denomina de "núcleo de bom senso" que existe no senso comum. Este é o movimento de continuidade e ruptura, característico do processo de aprendizagem, a que se refere Snyders. Como diz este autor, a continuidade ocorre à medida em que a aprendizagem deve partir da experiência concreta do aluno, da sua visão confusa do assunto. E a ruptura acontece à medida em que progressivamente ela vai atingir com maior profundidade, com maior coerência uma visão mais elaborada do conhecimento. (SNYDERS, 1978:312/323)

Esta dificuldade, como outras que dizem respeito a esta mesma questão - relação entre o conteúdo e o conhecimento do aluno - podem ser gradativamente superadas, se ocorrer, como os próprios professores apontam, a organização cada vez mais intensa de um trabalho de grupo, envolvendo todos os professores da disciplina na discussão e na busca de alternativas e, até mesmo, a organização ou a articulação entre professores de disciplinas afins, como é o caso de Português, Geografia e História. O trabalho interdisciplinar é cada vez mais uma necessidade que se está impondo ao trabalho do professor. A compartimentação do conteúdo, fruto da dominação do pensamento positivista, está sendo contestada na prática diária dos professores de I grau e se coloca como um dos desafios a serem vencidos, para que, de maneira mais completa e intensa, os alunos possam apreender a realidade e agir sobre ela.

Conteúdo e forma, assim, são "os dois lados de uma mesma moeda". Conteúdos críticos não podem ser assimilados

adequadamente sob uma forma estática, ou autoritária de aula. E mesmo, arrisco dizer, a forma de transmissão do conteúdo é um "conteúdo oculto", que é também determinante na apreensão da realidade. Isto quer dizer que há que se construir uma prática coerente para se ter mais garantias de que a escola possa de alguma forma contribuir para a participação do aluno no sentido da transformação da sociedade e não na da adequação do aluno à sociedade existente.

A realidade encontrada nos depoimentos permitiu perceber que todos os professores consideram a disciplina fundamental para a aprendizagem, mas nem todos a vêem relacionada à questão da autonomia do aluno, ao seu fazer-se "sujeito" da aprendizagem. Muitos professores entendem a disciplina na sala de aula ainda a partir de uma relação de poder, em que a sua posição é hierarquicamente superior à do aluno, restando a este conformar-se à situação de submissão, ou sofrer as consequências da sua (in)subordinação. Neste caso são os professores que estabelecem os parâmetros e as regras de convívio, adquirindo a disciplina uma finalidade educativa que se encerra em si mesma. Já se encontra presente no discurso dos professores, porém, a consideração da disciplina enquanto auto-disciplina ou, como já afirmamos no capítulo anterior, "comando de si mesmo".

A disciplina, a organização, é condição "sine quo non" para que ocorra a aprendizagem, mas ela não significa o estabelecimento arbitrário de regras de convívio. A proposta que está se fazendo presente na prática pedagógica de alguns professores, está intimamente relacionada à visão global que estes professores têm da educação enquanto mediação entre o

particular e o geral, entre o aluno e a sociedade. Com isso quero reforçar o que já afirmei anteriormente, de que a organização do ensino, a forma como ele se realiza está carregada de um "conteúdo oculto". Como diz Ilma Passos Alencastro Veiga,

"um conteúdo oculto que, de um lado, desenvolve o aprendizado da submissão da obediência, etc (...) por outro, proporciona a passagem da subordinação à autonomia, da dependência à independência, da imitação a criatividade" (PASSOS, 1988:103).

Assim sendo, se o objetivo proposto pelos professores, é o de dar condições à participação social, impõe-se a necessidade de organizar o espaço-aula de tal modo que o aluno compreenda como fazê-lo, não só pelo conhecimento da cultura produzida pelos homens, mas desenvolvendo sua autonomia, sua independência e o sentido do coletivo, pela forma como apreende o sentido da realidade. Isto quer dizer que o sentido da disciplina, de comando de si mesmo, de autonomia, é dado, ou deve ser dado, pela prática do trabalho escolar. Creio que ele é o resultado do às vezes difícil convívio/conflito entre o individual e o coletivo, encarados não como polos dicotômicos, mas como os dois lados de uma mesma questão.

Como se pode perceber pelos depoimentos dos professores, o estabelecimento de regras de convívio para a aprendizagem baseadas nestes pressupostos e tendo em vista esta perspectiva de educação, nem sempre são possíveis de ser viabilizadas. As dificuldades que ocorrem dizem respeito, não só à organização da escola, onde ainda permanece o sentido autoritário da disciplina, colocado na manutenção aparente de ordem, mas também ao próprio aluno e, contraditoriamente, ao próprio professor.

Como afirmaram os professores, os alunos têm dificuldades de compreender, aceitar e agir dentro desta proposta mais nova de disciplina que, mesmo tendo uma direção exercida pelo professor, implica numa ampliação do seu espaço de atuação. O que ocorre, muitas vezes é a não ocupação deste espaço pelo aluno, e outras vezes, é a tentativa de ultrapassar o seu espaço de ação. De qualquer forma, o que se pode perceber pelos depoimentos, é que a atuação do aluno em sala de aula é ainda muito condicionada pela forma como a sociedade - que é repressora -, e mesmo a maioria dos professores - também autoritários - o forçam a agir.

Por outro lado, também os professores, que propõem modificações nas regras de convívio em sala de aula, encontram dificuldades em manter uma ação coerente. Creio que podemos afirmar, a partir da realidade constatada, que ocorre uma aversão do professor em se utilizar de instrumentos por ele classificados como autoritários. Ora, como a realização da aprendizagem não se dá de forma espontânea, natural, mas requer organização, há necessidade, ainda, na escola de I grau, de coerção, por parte do professor, como diz Gramsci.

A direção que o professor imprime, não prescinde, ao longo do processo de ensino, de exigências que têm o objetivo de forçar a criação de hábitos de estudo necessários à compreensão do conteúdo de ensino e, portanto, a apreensão da realidade. Nesse contexto, a disciplina constitui-se numa relação equilibrada entre autoridade e participação, que objetiva a autonomia do aluno. O encaminhamento desta questão passa, necessariamente, pela revisão coletiva das regras e normas de convívio coletivo,

considerando-se a necessidade de criticar e rever toda a organização do trabalho escolar.

Neste contexto, aflora a outra dimensão do trabalho desenvolvido pelo professor. Ele é difusor de conhecimentos, mas também organizador. Dessa forma, o trabalho por ele desenvolvido o caracteriza como um "intelectual", na acepção que a esta expressão é atribuída por Antônio Gramsci:

"O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, "persuasor permanente", já não apenas orador puro - e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se a técnica-ciência e a concepção humanista histórica, sem o qual se permanece "especialista" e não se chega a "dirigente" (especialista mais político)" (GRAMSCI, 1982:08).

Ele, o professor, educa consciências não só enquanto exerce o papel de difusor da cultura, transmissor de conhecimentos, mas também à medida em que se caracteriza como "organizador", discutindo com os membros da escola - pais, alunos, pedagogos e funcionários - questões pertinentes à organização da escola. É dessa forma que já está se caracterizando o trabalho dos professores, conforme pode se constatar pela análise dos depoimentos realizada no capítulo anterior e é dessa forma que, a meu ver, deve se constituir o papel do professor. São inseparáveis as duas funções que ele exerce - difusor e organizador - e, inclusive, pode-se afirmar, que somente constituindo-se dessa forma há condições de mais e mais se ter garantia de que a escola pode dar algumas condições para que o aluno possa participar ativamente na sociedade, no sentido da crítica das suas estruturas, portanto, no sentido da sua

transformação.

A discussão da forma de transmitir o conteúdo e todas as suas implicações remete à questão de como o conteúdo esta sendo avaliado.

A avaliação da aprendizagem é realizada pelos professores, de acordo com os padrões estabelecidos pela escola. Basicamente, conforme afirmaram em seus depoimentos, a avaliação ocorre sobre a produção escrita dos alunos, com um destaque muito grande para a prova dissertativa, no caso dos professores de História e Geografia e prova objetiva e dissertativa - englobando interpretação, expressão escrita e gramática - realizada pelos professores de Português.

Para todos os professores, a função da avaliação é a da classificação dos alunos, constituindo-se, em grande parte, no cumprimento de uma formalidade legal - dar uma nota ao aluno. Mas, mesmo mantendo este caráter formal, está se desenvolvendo no trabalho de alguns professores, uma nova forma de encarar e conduzir a avaliação. Ela está se constituindo, também, um momento de aprendizagem, com o mesmo caráter de reflexão e crítica, que perpassa pelos outros momentos do processo de ensino até aqui analisados. Pode-se afirmar, assim, que, ao lado do objetivo mais frequente da avaliação, que é o de "dar notas", está presente o desejo de que ela seja um instrumento de aquisição de saber. Ao propor situações para que o aluno reflita, portanto, reorganize aquilo que aprendeu, os professores estão exigindo do aluno uma postura de autonomia frente ao que foi a ele transmitido, conduzindo-o à elaboração própria, particular do

conteúdo dado.

Dessa forma, mesmo sem alterar substancialmente o tipo de instrumento de avaliação utilizado, está ocorrendo, por parte de alguns professores, a sua reformulação interna. As questões propostas nas provas não forçam a famosa decoreba, por isso têm que ser, necessariamente, questões elaboradas de forma diferente. E além disso, elas exigem uma correção diferente. Ao exigir que os alunos recriem o conteúdo trabalhado a partir da sua realidade, do seu conhecimento, os professores estão levando em consideração, estão respeitando a cultura própria do aluno. A correção das provas, testes e trabalhos é, em decorrência disso, um trabalho de equilíbrio extremamente difícil entre o saber elaborado transmitido e a forma como o aluno o apreendeu. Pode-se dizer que os critérios de correção equilibram-se entre a objetividade do conteúdo dado e a subjetividade do sujeito que o apreendeu. Não creio ser esta uma tarefa fácil para o professor, e eles mesmos reconhecem isso. Mas neste difícil equilíbrio encontra-se um avanço muito grande na redefinição da própria prática pedagógica. Este avanço, entretanto, não significa a superação de todos os problemas relativos à avaliação. Os professores continuam a dar um peso excessivo à prova, em detrimento de outros trabalhos realizados durante as aulas, o que configura uma duplicidade de funções, de um lado medir e classificar alunos, de outro, verificar de que forma está sendo apreendido e trabalhado o conteúdo transmitido. Os professores avaliam tudo o que o aluno faz durante as aulas, mas a nota expressa com mais intensidade, aquilo que foi elaborado durante as provas. Os outros trabalhos realizados, sejam eles consultas

bibliográficas, dramatizações, jornais, cartazes ou outros tipos de trabalhos, escritos ou não, que exigem, ou pelo menos, deveriam exigir um grau de elaboração tão ou mais intenso que a prova, muitas vezes não são considerados para o computo final da nota, ou quando o são, a eles é atribuído um valor menor que o da prova.

Isto evidencia uma duplicidade de avaliação. e, acima de tudo, a permanência do caráter arbitrário, de instrumento de poder, que vem caracterizando a avaliação escolar ao longo do tempo. Impõe-se, como tarefa necessária, a superação desta dicotomia, não só através da consideração de todos os trabalhos realizados durante as aulas, e isto quer dizer fazer uma avaliação do processo de aprendizagem e não apenas do produto, como, também, a consideração da avaliação na sua função de reorientadora do processo de ensino-aprendizagem.

Esta última é uma questão que de alguma forma, já está sendo considerada pelos professores. Mas de forma muito restrita, podendo-se inclusive dizer, de uma forma apenas intuitiva e não conscientemente pensada e encaminhada.

Ao mesmo tempo em que, pelos seus depoimentos, os professores apresentaram estes pontos de convergência que informam o modo de "fazer novo" da educação, explicitam, também, como foi dito anteriormente, contradições que precisam ser repensadas, buscando-se a sua superação.

Uma das questões que surge a partir dos depoimentos dos professores, é a que diz respeito à dimensão educativa ou instrutiva da ação pedagógica. Como se pode perceber, pela

análise dos depoimentos realizada no capítulo anterior, para muitos professores, a dimensão política da ação escolar é percebida, mas ainda de uma maneira dicotomizada em relação a sua função de transmissora de conhecimentos. Mesmo entre aqueles que concebem a ação pedagógica como essencialmente política, há os que, ainda, algumas vezes, referem-se aos conteúdos políticos e aos conteúdos técnicos que transmitem, de forma separada.

Toda ação pedagógica é política, porque pela transmissão da cultura acumulada - e isto quer dizer todo e qualquer conteúdo selecionado - a escola dá condições para uma leitura mais desmistificada do mundo e, mais do que isso, a escola dá condições ao indivíduo de ser um elemento do seu tempo. Isto quer dizer que a escola forma indivíduos a partir da informação que a eles transmite. Isto é, através do conhecimento que vai assimilando, o estudante vai adquirindo:

"Consciência das relações que o envolvem e entende os nexos que ligam o desenvolvimetro da sua personalidade às condições e ao conjunto das relações sociais" (SCHEIBE, 1987:127)

Não há dicotomia, então, entre o conteúdo político e técnico, entre um conteúdo que "forma" o indivíduo e um conteúdo que "informa" o aluno, porque é através da informação que ocorre a "formação" do indivíduo. Há, assim, um deslocamento da questão, pois, se é pela informação que se forma o indivíduo, compete ao professor estabelecer a vinculação deste conteúdo com o conhecimento do aluno e com a realidade social, para que, pela informação o indivíduo se transforme, como já foi assinalado anteriormente, num homem do seu tempo. Como diz Libâneo:

"A escola deve garantir a humanização do homem enquanto ser social, pela formação da sua

personalidade social, vale dizer, transmissão/assimilação de modelos sociais de comportamento para uma nova cultura" (LIBANELO, 1984:209).

Outro entendimento dicotomizado do fazer pedagógico, que aflorou nos depoimentos, é o relativo à função que a escola desempenha na sociedade. Para todos os professores, à escola compete a transmissão do conteúdo, mas alguns ressaltam ao mesmo tempo a sua função de produtora de conhecimentos.

Conforme já encaminhamos a análise anteriormente, nosso entendimento é de que a escola tem uma função social de transmissora da cultura produzida pelo homem ao longo da história. E esta função a escola cumpre de modo satisfatório, à medida em que, cada professor, conhece de maneira mais profunda os conteúdos da sua matéria de ensino, a forma mais adequada de transmiti-los e a realidade social do seu tempo. É este "mergulho", cada vez mais profundo, que o professor precisa dar para melhor conhecer, para melhor transmitir o conteúdo cultural, proporcionaria a ele a possibilidade de produzir conhecimentos novos sobre o conteúdo que transmite e a melhor forma de transmiti-los. Permite, também levantar questões concretas, necessárias à compreensão mais real do ato de realização do ensino. Ambas, então, produção e transmissão, mesmo sendo funções distintas, são interligadas e complementares entre si. Na escola de I grau a função de difusão de conhecimentos deve ser sustentada pela criação de conhecimentos.

Precisa-se ficar atento para esta distinção entre ambas, para que a função de transmitir conhecimentos já acumulados não se confunda com a busca do não conhecido, que é a tarefa da

pesquisa, caso contrário corre-se o risco de não realizar nem uma coisa, nem outra e pode-se, muito facilmente, perder de vista o objetivo da escola de I grau.

A superação da dicotomia envolve, então, a compreensão das distintas dimensões de cada uma destas tarefas, e da perfeita complementaridade que existe entre elas. Além disso, produzir conhecimentos, na escola de I grau, não significa apenas colocar, o professor em contato com o seu mundo, mas significa também, como diz Cunha:

"Colocar os sujeitos da aprendizagem numa perspectiva de indagação, que leve ao estudo, a reflexão." (CUNHA, 1989:154).

numa perspectiva, podemos acrescentar, de apropriar-se, de reelaborar para si o conteúdo que foi produzido socialmente.

Esta forma de entendimento do fazer pedagógico encaminha para a explicitação de uma outra dicotomia apreendida na percepção dos professores sobre o fazer pedagógico: aquela relativa à dimensão da autoridade do professor.

Esta questão não foi colocada em termos da dicotomia direção X espontaneísmo, mas em termos de autoridade x autoritarismo. Há o entendimento de que cabe ao professor a direção do ato pedagógico, mas ainda não está claro qual a extensão desta direção. Percebe-se um receio muito grande entre os professores, em exercer sua autoridade de uma forma, pode-se dizer, mais contundente, ou mais "coercitiva", utilizando-se uma expressão cunhada por Gramsci.

A reflexão sobre esta questão é, no momento, de importância fundamental, haja vista que, atualmente, está se propondo uma redefinição da relação pedagógica, centrando-o na questão da

autonomia do estudante e na função de dirigente do professor.

Creio que podemos iniciar a discussão sobre esta questão, partindo das reflexões que Gramsci fez sobre a escola. Para este autor, a educação não ocorre de maneira espontânea, ela

"é uma luta contra os instintos ligados a funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem "atual" a sua época" (GRAMSCI, 1978:142).

Segundo este autor, a escola deve, então, ser criativa, proporcionando ao educando um desenvolvimento próprio do "saber" e, por extensão do "ser". Para chegar a isso, deve cuidar de criar hábitos de estudos que permitam a apreensão da cultura acumulada. Dessa forma, a autonomia do estudante passa necessariamente, por uma ação coercitiva do professor, que pode, em determinados momentos, expressar-se na utilização de instrumentos de pressão, que somente adquirem um sentido não arbitrário ou autoritário, quando referidos à totalidade do processo de ensino, ao objetivo que, através dele, e nele, se pretende alcançar, de humanizar o homem.

Dessa forma, a questão da autonomia do estudante e da função dirigente do professor, amplia-se, abarcando não apenas as relações que se estabelecem entre o professor e o aluno durante o processo de transmissão/assimilação, mas o próprio conteúdo e as atividades desenvolvidas para que se dê a apropriação do conteúdo. Pode-se dizer, então, concordando com Cunha, que é muito difícil definir os limites da relação pedagógica, já que ela extrapola o âmbito da relação "professor-aluno" e se imbrica com o conteúdo que é trabalhado e com a própria forma de trabalhá-lo (CUNHA, 1989:156).

No encaminhamento desta questão está referida a autonomia do aluno e a direção do professor, que se explicitam, na prática diária, por uma relação de respeito mútuo entre ambos os interessados na (re)apropriação do conhecimento.

Esta análise da prática pedagógica permitiu constatar, em primeiro lugar, que o "fazer novo" na educação, que evidencia a superação da dinâmica modernização/conservação, ocorre contraditoriamente, em espaços/tempos destinados pela classe dominante à produção e reprodução da sua hegemonia. Em segundo lugar, este estudo nos fez ver que este "fazer novo" não significa apenas um "fazer bem" a ação pedagógica, mas um fazer integrado, coerente. Integrado e coerente na articulação interna entre a finalidade política, que se realiza plenamente pela participação consciente do aluno na sociedade em que está inserido, mas que se explicita, também, no processo de ensino, não só pela adequada seleção dos conteúdos culturais que são transmitidos, como também pela organização intencional da forma de sua transmissão/assimilação.

A realidade constatada através da percepção dos professores demonstrou existir uma dimensão política interna, inerente ao conteúdo trabalhado e à forma como é trabalhado. Esta dimensão política expressa-se na vinculação social da prática pedagógica relativa a historicidade da escola e da sociedade e na reformulação da relação entre o professor, o conteúdo e o aluno.

Há uma vontade política que explicita um modo específico de fazer o processo de ensino, caracterizado pela busca de coerência intrínseca entre os objetivos, o conteúdo e o método.

Este modo específico de fazer a educação evidencia-se pela dinâmica conservação/transformação, que ocorre pela incorporação de elementos das pedagogias criadas e desenvolvidas sob a ideologia liberal, redimensionadas tendo por base a finalidade de transformação social que se procura atingir.

Outros caminhos ...

O término deste trabalho representa o início de outros que foram sendo apontados pelo seu próprio desenvolvimento.

Creio que uma das questões que aflorou nos depoimentos dos professores e na análise a partir deles realizada, é a de que uma prática pedagógica crítica e consciente é uma tarefa se impõe a cada um tentar realizar, mas que implica numa discussão coletiva dos problemas e direções que são possíveis de seguir. E nesse aspecto o presente trabalho aponta para a necessidade de ampliação das discussões que já acontecem a nível interno das disciplinas, iniciando-se um trabalho multidisciplinar que envolva no seu começo os professores de Português, História e Geografia, mas que gradativamente, vá se ampliando com a incorporação de outros professores de outras disciplinas.

Considero importante a retomada da discussão a respeito do sistema de avaliação da aprendizagem a partir de duas perspectivas que se complementam. Uma, histórica, com a análise contextualizada das transformações que ocorreram no sistema de avaliação da escola. A análise já realizada no Capítulo II deste trabalho pode constituir-se num ponto de partida, mas necessita ser complementado e aprofundado. Outra, atual, centrada na análise da prática pedagógica que está sendo desenvolvida, confrontando-a com o objetivo que se tem ao desenvolvê-la. É importante que encontrem-se respostas para as seguintes questões: qual a função que teve e tem atualmente a avaliação da aprendizagem? Quais obstáculos que ela apresenta ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que procura a autonomia

do aluno? A atribuição de notas constitui-se num obstáculo ao desenvolvimento de uma prática pedagógica progressista? Qual a relação existente no Colégio de Aplicação entre a situação social do aluno e o fracasso escolar? Como deve ser a avaliação da aprendizagem numa prática que procure desenvolver a autonomia do aluno?

Outra questão que necessita ser discutida entre os professores, primeiramente no âmbito interno de cada disciplina e, posteriormente, num conjunto mais amplo, envolvendo professores de disciplinas diferentes, é a respeito do conteúdo escolar. São inúmeras as questões que podem ser apontadas: o que é conteúdo? O que define o que é conteúdo? Qual é o mínimo necessário para que o aluno compreenda o mundo em que vive? Como realizar a articulação entre o conteúdo formal e o conhecimento do aluno?

Considero importante ressaltar, novamente, uma questão apontada por um professor de Geografia: a organização da escola está colocando obstáculos ao desenvolvimento de atividades consideradas relevantes à aprendizagem. Creio que esta é uma questão que necessita ser retomada e discutida pelos professores, para que tenham clareza da situação e, para que, a partir daí, tenham condições de fazer uma proposta concreta de reorganização dos horários de aulas, dos tempos das aulas, do número de aulas de cada disciplina e outras questões relativas à organização escolar que poderão ser levantadas pelo grupo.

Outro trabalho que pode ser realizado foi apontado pelos professores de Português durante a realização do debate: avaliação da sistemática de ensino de gramática empregada na

escola. Creio que esta análise deverá ser realizada a partir desta questão que considero fundamental: para que ensinar Português na escola? Esta questão é o direcionador e a partir dela creio que poderão ser questionados os conteúdos ensinados, a maneira de ensiná-lo e a sistemática de avaliação da aprendizagem utilizada, ou seja, o que ensinar e como ensinar. Além disso e, também, tendo sempre presente esta questão central, sugiro a realização de uma pesquisa que analise as razões do fracasso escolar nesta disciplina.

A própria limitação da análise realizada sobre a evolução das tendências pedagógicas no Colégio de Aplicação encaminha para a necessidade de realização de um estudo mais amplo que contemple questões que foram apenas circunstanciadas por ela. Creio ser importante o aprofundamento do estudo das modificações que ocorreram na clientela escolar e as implicações desta variação na prática pedagógica e na organização da escola.

Por fim, considero imprescindível a retomada da discussão sobre o caráter experimental do Colégio de Aplicação. Neste estudo, também, vejo como necessário o aprofundamento da questão, primeiramente numa perspectiva histórica para se discutir o significado de que se revestiu a criação destas escolas e o significado que foi sendo construído ao longo dos tempos no Colégio de Aplicação da UFSC. Este estudo deve embasar a discussão que deve ser realizada a seguir: qual é o sentido que queremos dar hoje a esta finalidade da escola? Qual o significado social que deve existir nesta finalidade? Quais as medidas que necessitam ser tomadas para atingir esta finalidade? Qual a vinculação que, em função desta finalidade, deve existir entre o

Colégio de Aplicação e o Centro de Ciências da Educação?

Este é um trabalho que deve ser realizado por professores do Colégio e dos demais departamentos do Centro de Ciências da Educação. Além disso, creio que ele deve ser ampliado com discussões que envolvam os outros Colégios de Aplicação existentes nas Universidades Federais.

B I B L I O G R A F I A

- ANDERSON, PERRY. As Autonomias de Antonio Gramsci. São Paulo, Joruês, 1986.
- BARROS, Zilma Gomes Parente. Redefinição Conceitual dos Colégios de Aplicação. Salvador, UFBA, 1975.
Dissertação de Mestrado (mimeo).
- BUCI - GLUCKSMANN, Christine. Gramsci e o Estado. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- CAMPOS, Ernesto de Souza. Colégio de Aplicação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, 28(67):223-40. Julho-Setembro, 1957.
- CANDAU, Vera Maria (org.). A Didática em Questão. Petrópolis, Ed. Vozes, 1983.
- CANDAU, Vera Maria (org.). Didática - A Relação Forma/Conteúdo. São Paulo, Revista da ANDE, 11:24/28, 1986.
- CANDAU, Vera Maria (org.). Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis, Ed. Vozes, 1988.
- CLAPAREDE, Edouard. A Escola sob Medida. Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura, 1973.
- COELHO, Maria Inês de Matos. Prática Docente na Escola de 1o. Grau: Interesses, conflitos e possibilidades de mudança. Belo Horizonte, Educação em Revista, 4:22/29, 1986.
- COLEGIO DE APLICAÇÃO. Livro de Atas. 1963/1972.
- COLEGIO DE APLICAÇÃO. Relatório da Coordenadoria de Avaliação e Conselho de Classe, 1971.
- COLEGIO DE APLICAÇÃO. Relatório do Grupo de Currículo, 1985.
- COLEGIO DE APLICAÇÃO. Manual do Aluno. 1986.

- COLEGIO DE APLICAÇÃO. Planejamento Geral para 1967. Fpólis, 1967.
- COLEGIO DE APLICAÇÃO. Projeto da Coordenadoria de Avaliação e Conselho de Classe, Florianópolis, 1975.
- COLEGIO DE APLICAÇÃO. Regimento Interno. Florianópolis, 1963.
- COLEGIO DE APLICAÇÃO. Regimento Interno. Florianópolis, 1966.
- COLEGIO DE APLICAÇÃO. Relatório do Grupo de Trabalho Encarregado de Rever a Proposta Curricular da Escola, 1979.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci. Porto Alegre, L. e PM., 1981.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A Democracia como Valor Universal e Outros Ensaios. Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.
- CUNHA, Fátima. Filosofia da Escola-Nova: do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, Niterói, UFF/EDUFF/PROED, 1986.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Ideologia. São Paulo, Cadernos de Pesquisas, 35:80-83, 1980.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associados, 1984.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Conjuntura Atual. Belo Horizonte, Educação em Revista, 1:4-7, 1985.
- CURY, Carlos, Roberto Jamil. Educação e Contradição - Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica do Fenômeno Educativo. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.
- DECRETO LEI NR 9053 DE 12/03/1946. Determina a Criação de Escolas de Aplicação junto aos Cursos de Didática.
- DIAS, Edmundo Fernandes. Cultura, Política e Cidadania na Produção Gramsciniana de 1914 a 1918. Cadernos de Cedes. São Paulo, (3):31/56.

- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo, Ed. Cortez, 1989.
- FERRETI, Celso João. A Inovação na Perspectiva Pedagógica. in GARCIA, Walter Esteves. Inovação Educacional no Brasil - Problemas e Perspectivas. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associados, 1980.
- FILOMENO, Antônio e SCHWARZ, Marília. Objetivos Educacionais Segundo Robert Mager. Florianópolis, UFSC, 1972 (mimeo).
- FIUZA, Armando de Pádua. Colégio de Aplicação da UFSC. Florianópolis, UFSC, 1979 (mimeo).
- FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. A Disciplina na Escola. São Paulo, Revista da ANDE, 11:62-67, 1986.
- FREITAS, Barbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, Ed. Moraes, 1984.
- GANDINI, Raquel C. Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- GARCIA, Walter Esteves (org.). Inovação Educacional no Brasil. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associados, 1980.
- GIRALDI, João Wanderley. Possíveis Alternativas para o ensino de Português. São Paulo, Revista ANDE, 4: , 1982.
- GIRALDI, João Wanderley (org.). O Texto na Sala de Aula - Leitura e Produção. Cascável, Assoeste, Campinas, UNICAMP, 1984.
- GIORGI, Cristiano di. Escola Nova. São Paulo, Ed. Atica, 1986.
- GIROUX, Henry. Escola Crítica e Política Cultural. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associados, 1987.
- GRAMSCI, Antônio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

- GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.
- GRAMSCI, Antônio. Maguiável, a Política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1984.
- GRUPPI, Luciano. O Conceito de Hegemonia em Gramsci. Rio de Janeiro, Graal, 1980.
- KUENZER, Acácia Z. e MACHADO, Lucila R. de S.. A Pedagogia Tecnicista. in, MELLO, Guiomar Namó de. Escola Nova Tecnicismo e Educação Compensatória. São Paulo, Loyola, 1984
- KENSKI, Vani Moreira. Avaliação da Aprendizagem. in VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Repensando a Didática. Campinas, Papirus, 1989.
- LIBANEO, José Carlos. A Prática Pedagógica dos Professores da Escola Pública. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, PUC, 1984 (mimeo).
- LIBANEO, José Carlos. Didática e Prática Histórico-Social. São Paulo, Revista da ANDE, 8:23-48, 1984.
- LIBANEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública - a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
- LIBANEO, José Carlos. Os Conteúdos Escolares e sua Dimensão Crítico Social. São Paulo, Revista do ANDE, 11:5-14, 1986.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. A Avaliação Escolar para Além do Autoritarismo. São Paulo, Revista do ANDE, 10:57-51, 1986.
- LUDKE, Meiga e ANDRE, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- MARTINS, Maria Anita Viviani. O Professor como Agente Político. São Paulo, Loyola, 1987.

- MARTINES, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos Escolares: a quem compete a seleção e organização?, in. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Repensando a Didática. Campinas, Papirus, 1989.
- MEC - Portaria NR 673 de 17/07/61. Departamento de Ensino Secundário Autoriza o Funcionamento do Colégio de Aplicação para Filhos de Professores e Funcionários da Universidade.
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de I Grau - da Competência Técnica ao Compromisso Político. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associados, 1982.
- MICHAELIS, John V. Estudos Sociais para Crianças numa Democracia. Porto Alegre, Ed. Globo, 1970.
- MOSCOVICCI, Serge. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1978.
- OLIVIERA, Betty A. e DUARTE, Newton. Socialização do Saber Escolar. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associados, 1985.
- PAMPLONA, Marco Antônio Vilela. A Questão Escolar e a Hegemonia como Relação Pedagógica. Cadernos do ANDE, São Paulo (3):2-20.
- PAULINO, T. Colégio de Aplicação. Crise de Identidade. Revista Didática, São Paulo, 8:48, 1978.
- PIMENTA, Selma Garrido. A Organização do Trabalho na Escola. Revista do ANDE, São Paulo, 11:29-36, 1986.
- PINTO, Alvaro Vieira. Sete Lições sobre Educação de Adultos. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.
- PORTELLI, Hughes. Gramsci e o Bloco Histórico. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- PRESTON, Ralph C. Ensinando Estudos Sociais na Escola Primária. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1965.

- REZENDE, Marcia Spyer. A Geografia do Aluno Trabalhador. São Paulo, Loyola, 1986.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira. São Paulo, Ed. Moraes, 1981.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A Formação Política do Professor de I e II Graus. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associados, 1987.
- RODRIGUES, Neidson. Por uma Nova Escola: o transitório e o permanente na Educação. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associados, 1983.
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis, Ed. Vozes, 1978.
- ROZEMBERG, Lia. Educação e Desigualdade Social. São Paulo, Loyola, s/d.
- SAVIANI, Dermeval. A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação. in, GARCIA, Walter Esteves. Inovação Educacional no Brasil. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do Senso Comum a Consciência Filosófica. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associados, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. Tendência e Correntes da Educação Brasileira. in, MENDES, Dumerval Trigueiro. Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associdos, 1985.
- SAVIANI, Denerval. A Pedagogia Histórico Crítica no Quadro das Tendências Críticas da Educação Brasileira. Revista da ANDE, São Paulo, 11:15-23, 1986.

- SCHEIBE, Leda. Pedagogia Universitária e Transformação Social. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 1987 (mimeo).
- SCHEIBE, Leda. O Ensino de I Grau: garantia do direito a educação e o desafio da qualidade. São Paulo, Revista do ANDE, 12:11-12 1987
- SENNA, Guiomar Osório de. Relatório das Atividades de Treinamento dos Professores do Colégio de Aplicação. 1979.
- SNYDERS, Georges. Para Onde Vão as Pedagogias não Diretivas ? Lisboa, Moraes, 1974.
- SNYDERS, Georges. Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa, Moraes Editores, 1981.
- SOARES, Magda. Linguagem e Escola: uma perspectiva social. São Paulo, Ed. Atica, 1987.
- SUCHODOLKSKI, Bagdam. A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas Pedagógicas da Essência e Pedagógica da Existência. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo. Ed. Cortez, 1985.
- THIOLLENT, Michel. As Relações Sociais na Universidade. Campinas, FAE (mimeo).
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A Prática Pedagógica do Professor de Didática. Tese de Doutorado, Campinas, UNICAMP, 1988.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Repensando a Didática. Campinas, Papirus, 1989.
- VIEITEZ, Candido Giraldez. Os Professores e a Organização da Escola. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associados, 1982.

WARDE, Miriam Jorge. O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo. in, GARCIA, Walter Esteves. Inovação Educacional no Brasil. São Paulo, Ed. Cortez/Autores Associados, 1980.

WFFFORT, Francisco. Mesa Redonda: A Estratégia da Revolução Brasileira. in, ANDERSON, Perry. As Autonomias de Antônio Gramsci. São Paulo, Joruês, 1986.

A N E X O S

Srs. Professores,

O trabalho que estou realizando pretende analisar a prática pedagógica dos professores de Português, Geografia e História da 5a. a 8a. série do Colégio de Aplicação. Mas para a configuração da prática desenvolvida atualmente, necessário se faz a sua contextualização numa perspectiva histórica. Para isso solicito que caracterize a prática pedagógica que desenvolveu no período em que trabalhou no Colégio de Aplicação.

Gostaria que especificasse, nos três tópicos abaixo, as alterações que ocorreram, bem como o porque delas e o sentido em que se deram.

OBRIGADA !

Nome :

Período em que trabalhou no Colégio de Aplicação :

Tipo de Vinculação com o Colégio :

1 - Critérios utilizados para a seleção do conteúdo.

2 - De maneira geral como eram dadas as aulas ? (especificar a maneira de introduzir o conteúdo, técnicas utilizadas, como era encarada a participação do aluno e qual era a disciplina exigida).

3 - Como era avaliada a aprendizagem ? (especificar princípios, critérios e instrumentos utilizados).

Florianópolis/...../.....

NOME : -----

I - FORMACAO PROFISSIONAL

1. Graduação :

Curso : ----- Início/Término : -----

Instituição : -----

2. Pós-Graduação :

Curso : ----- Início/Término : -----

II - VIDA PROFISSIONAL

1. Tempo de Serviço : ----- no Colégio de Aplicação : -----

2. Série em que dá aula (no Colégio de Aplicação) -----
 ----- número de aulas por série : -----

3. Exerce (ou ja exerceu) outra(s) atividade(s) no Colégio de
 Aplicação ? ----- Qual(is): -----

4. Relacione os Treinamentos/Congressos/Encontros/Seminários/
 Grupos de Estudo de que participou nos últimos cinco anos.

5. Relacione as entidades a que é associado(a):

6. Relacione as revistas que lê ou assina :

III - OPINIÃO CRÍTICA SOBRE A ESCOLA E SOBRE A SUA ATIVIDADE

1. Para que serve a escola ?

2. Para que serve a matéria que você leciona ?

3. Quais são as características de um bom professor ?

4. Quais são as características de um bom aluno ?

IV - PERCEPÇÃO SOBRE A SUA PRÁTICA

1. Você elabora Planos de Ensino

- () Sim () Bimestrais
() Não () Mensais
() Anuais () Semestrais

2. a) A elaboração dos Planos de Ensino é feita :

- () Individualmente
() Em grupo

b) Se feito em grupo especifique quem faz parte : -----

3. Qual o uso concreto que você faz do seu planejamento ?

4. Quais os critérios que você utiliza para selecionar o conteúdo ? -----

5. Você tem uma sistemática para introduzir a matéria a cada aula ? -----

6. Quais as atividades que desenvolve durante as aulas ?

7. Como faz para garantir a fixação do conteúdo ?

8. Você estabelece relações entre o conteúdo curricular de sua disciplina e o conhecimento do aluno ? Como faz para estabelecer esta relação ? -----

9. É possível estabelecer relações mais diretas entre o conteúdo curricular de sua disciplina e a realidade em que vive o aluno ? Você faz isso sistematicamente ? De que forma ?

10. Qual o espaço que você proporciona a participação do aluno em suas aulas ?

11. Como encara, em termos práticos, a disciplina em sala de aula ?

12. Como exerce sua autoridade em sala de aula ?

13. De que forma avalia a aprendizagem do aluno ?

14. O que considera importante o aluno aprender com o conteúdo específico da sua matéria ?

PLANEJAMENTO GERAL DO GINÁSIO DE APLICAÇÃO PARA 1967

INTEGRAÇÃO DO ALUNO NA SUA COMUNIDADE

I - Características da comunidade local.

- 1- Paternalismo (protencionalismo) ao educando
- 2- Ensino primário deficiente
- 3- Influência crescente da Universidade
- 4- Classe média inferior (funcionalismo - predominante)
- 5- Nível intelectual da população - média inferior
- 6- Influência militar
- 7- Influência política
- 8- Desinteresse da família pela educação
- 9- Falta de ambiente cultural e educativa
- 10- Resistência ao elemento de fora em alguns setores
- 11- Monopolismo
- 12- Falta de perseverança e iniciativa
- 13- Dependência
- 14- Acomodação
- 15- Tradicionalismo
- 16- Crítica negativa
- 17- Comércio deficitário
- 18- Ligação pronunciada com centros maiores
- 19- Oportunidades turísticas
- 20- Natureza previligiada

II - Características da Comunidade Nacional

- 1- Influência do esporte e do carnaval
- 2- País rico e mal explorado
- 3- Em transição: reformas
- 4- Explosão demográfica
- 5- Democratização do ensino
- 6- Fontes modernas de informações
- 7- Espírito religioso
- 8- Valorização da arte - música
- 9- Influência da adolescência
- 10- Má distribuição de rendas públicas
- 11- Exôdo rural
- 12- Serviço transporte deficiente
- 13- Predominância capital estrangeiro
- 14- Descrédito as autoridades
- 15- Falta de civismo.

III - Características da Comunidade Internacional

- 1- Problema de convivência internacional espacial, atômica, educacional, desenvolvimento e subdesenvolvimento.
- 2- Novos membros na comunidade internacional
- 3- Avanço da ciência aplicada
- 4- Relacionamento entre os povos facilitada pelos novos meios de transporte e comunicação
- 5- Inter-relacionamento comercial e cultural
- 6- Explosão demográfica
- 7- Problema linguístico

- 8- Problema emocional
- 9- Problema da juventude racial
- 10- Progresso em todos os setores

IV - Qualidades Básicas do Educando - Fundamentais

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1- Criatividade | Destas qualidades funda- |
| 2- Iniciativa | mentais pretendidas, esco- |
| 3- Comunicabilidade | lhemos as seguintes: |
| 4- Auto-Confiança | |
| 5- Auto-Critica | 11- Criatividade (iniciativa) |
| 6- Liderança | |
| 7- Objetividade | 12- Comunicabilidade (intera- |
| 8- Liberdade afetiva e intelectual | ção) |
| 9- Responsabilidade | 13- Responsabilidade |
| 10- Tolerância | Liberdade: -> afetiva |
| 11- Amadurecimento | -> intelectual |
| 12- Sociabilidade (interação) | |
| 13- Formação moral, religiosa e cívica | |

V - Idéias Fontes Estabelecidas

- 1- Criatividade
- 2- Comunicabilidade
- 3- Responsabilidade

De cada idéia fonte estabelecer o seguinte:

- 1- Definição
- 2- Fundamentação: -> porque é importante
-> porque é viável

3- Previsão: a) do comportamento do aluno

b) dos estímulos (experiências a oferecer aos alunos: -> técnicas
-> conteúdos

c) da avaliação

1- Criatividade

Conceito -> capacidade que tem o indivíduo de realizar algo de novo.

Fundamentação -> porque é viável: - porque é inerente a natureza humana (inata) e porque diante de novas situações o aluno tem oportunidade de descobrir sua vocação e sua autoconfiança firmando sua personalidade.

porque é importante: 1- desenvolver a imaginação, a observação e a investigação inatas.

2- possibilita a exteriorização livre e pessoal de seus pensamentos.

3- descobre que possui capacidade para realizar algo pessoal.

4- Auto-Afirmação

5- Auto-Realização

6- Transformação

do indivíduo e da sociedade.

7- Iniciativa

8- Forma hábitos

que estão em harmonia com a educação estética.

Previsão: a) do comportamento do aluno

- 1- Perguntas significativas
- 2- Interpretação
- 3- Relato de algo objetivo ou subjetivo que observou
- 4- Organização
- 5- Seleção de material
- 6- Descoberta de novos técnicos e de relações
- 7- Originalidade dos trabalhos
- 8- Síntese, esquematização, análise, comparação
- 9- Conclusão
- 10- Generalização
- 11- Extrapolação
- 12- Utilização prática dos conhecimentos
- 13- Invenção
- 14- Dramatização
- 15- Compreensão e aceitação
- 16- Cooperação
- 17- Sugestão de trabalho

b) dos estímulos a oferecer aos alunos

- 1- Organização de situação problema
- 2- Apresentação de situações observadas direta e indiretamente
- 3- Apresentação de situações observadas diretamente da natureza ou através de textos, gravuras, fotografias, mapas, slides, filmes.
- 4- Concretização da realidade através da expressão gráfica, plástica, poética, dramática.

5- Apresentação de idéias originais para serem retrabalhadas.

6- Estudo e exploração do meio ambiente.

Técnicas : - Trabalho em grupo, em grupo dirigido ou não

- Trabalho em grupo ou individual

- Entrevista -> aluno - aluno

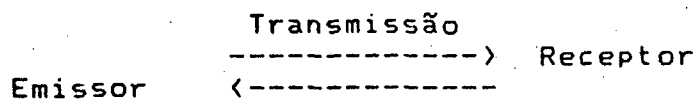
aluno - professor

aluno - comunidade

- Debate -> estudo dirigido; seminário; sociodrama; painel; consulta bibliográfica; projeto; problematização; informação (exposição); dramatização.

2 - Comunicabilidade

Definição: - "Comunicabilidade é a capacidade que tem o indivíduo de receber e transmitir mensagens de modo que possa compreender os outros e fazer-se compreendido."



Fundamentação: a) Por que é viável ?

1- Porque o indivíduo é, pela própria natureza, um ser social - consequentemente sente necessidade básica de comunicar-se.

2- Porque é uma capacidade passível de crescimento.

3- Porque não poderemos substituir sem os outros.

b) Por que é importante ?

- Porque é imprescindível para a integração do indivíduo na comunidade.

- Porque promove sua socialização.

- Porque permite a exteriorização de seus pensamentos e sentimentos.
- Porque cria espírito de solidariedade e atenção.
- Porque desperta o interesse e obriga a mente a trabalhar.
- Porque é necessária em qualquer relação com o mundo exterior.
- Porque promove o desenvolvimento e o amadurecimento do indivíduo, enriquecendo o grupo.

Previsão de Comportamento - que revelem comunicabilidade. O indivíduo revelará que possui ou desenvolve a comunicabilidade se:

- 1- Souber participar disciplinadamente de uma discussão
- 2- Souber ouvir, falar e acrescentar em contacto com outros.
- 3- Apresentar idéias pessoais e originais.
- 4- Respeitar a opinião alheia.
- 5- Reestruturar seus conceitos.
- 6- Num trabalho de grupo, souber participar qualitativa e quantitativamente, com disposição e plena aceitação dos companheiros.

7- Se possuir meios adequados de expressão, tais como:

- o dom de eloquência;
- o dom artístico -> desenho, música, modelagem, poesia e mímica.
- o uso adequado de esquemas e gráficos.

8- Se oferecer contribuições espontâneas a trabalhos da escola e da comunidade.

Estímulos - para aviar ou desenvolver comunicabilidade.

a) Situações Gerais :

- Exigir a comunicação dos resultados de seu trabalho, tanto para o professor, como para os colegas.

- Fornecer a avaliação do seu trabalho no grupo, ou da atuação do grupo em face aos resultados alcançados.
- Discutir esses resultados. Propiciar o relato de situações ou fatos ocorridos na comunidade.
- Levá-lo a participar dos acontecimentos da escola e da comunidade.
- Propiciar seu encontro com personalidades da comunidade, que façam palestras - ouvir.
- Levá-lo a reproduzir um conto, filme ou novela.

b) Técnicas :

- Trabalho em grupo; - Entrevistas; - Narrativa; - Recitação;
- Dissertação; - Dialogação; - Dramatização; - Reprodução;
- Confeção de material em grupo.

GINÁSIO DE APLICAÇÃO DA FACULDADE DE FILOSOFIA

RESPONSABILIDADE

DEFINIÇÃO - é uma qualidade que faz com que uma pessoa responda pelos atos conscientes e livres, tanto próprios como do grupo do qual participa.

FUNDAMENTAÇÃO - a) Porque é viável ?

A realização plena do ser humano como pessoa é fundamental e só é possível pelo exercício da liberdade. O próprio conceito de liberdade implica em responsabilidade.

b) Porque é importante ?

Porque é imprescindível para o progresso pessoal social, político e econômico. Porque promove a auto realização. Porque promove a auto disciplina. Porque promove a criatividade.

BIBLIOGRAFIA: - Os Fins da Educação

WHITE HEAD

- Educação pela liberdade

ANDRE BERGE

- Democracia e Educação

JOHN DEWEY

- A Evolução Criadora

HENRY BERGSON

- Educação pela Arte

HERBART READ

- Modos de pensar

WHITE HEAD

PREVISÃO: a) Comportamento - coordenar e participar dos trabalhos, pontualidade, liderança, honestidade, independência, admitir a possibilidade de engano, reformar conceitos, auxiliar-se adequadamente, ser objetivo e fidedigno.

b) Estímulos - possibilidade de escolha, depositar confiança, dar encargos, prestações de contas de encargos, deixá-los trabalhar sozinhos, oferecer situações que tenham que planejar, deixá-los concretizar o que planejaram.

TECNICAS: - projeto, trabalho em grupo e individual, painel, problematização, sociodrama, círculos concêntricos, consulta bibliográfica, organização de questionários.

AVALIAÇÃO

DEFINIÇÃO - é o processo contínuo que envolve o professor, o aluno, o grupo, a fim de verificar as mudanças de comportamento frente aos objetivos previstos, através de critérios anteriormente fixados.

IMPORTÂNCIA: a) Para o professor - é o importante porque:

- a) Através da avaliação poderá verificar se está atingindo os objetivos;
- b) Poderá fazer um diagnóstico e medicar pedagogicamente o aluno;
- c) Poderá inclusive modificar o nível dos objetivos e o planejamento;
- d) Sente as diferenças individuais;
- e) Verifica a validade de seus recursos;
- f) A maneira de avaliar determina o comportamento do aluno.

b) Para o aluno - é importante porque:

- a) Possibilita ao aluno ter consciência de como está realizando o seu desenvolvimento;
- b) Valoriza suas aptidões e reconhece suas (deficiências) dificuldades;
- c) Através dela tende modificar seu comportamento.

O QUE AVALIAR - 1- as idéias fontes -> criatividade
-> comunicabilidade
-> responsabilidade

2- conteúdo

3- processo do pensamento

4- aptidões (habilidade e capacidades)

5- sociabilidade

COMO AVALIAR - a) através de uma ficha de avaliação;

b) através de descrição dos comportamentos.

TECNICAS - observação, testes, diagrama da dinâmica do grupo, auto-avaliação, the panel study, o antes e o depois, grupal (professor avalia ao grupo e os grupos entre si), entrevista.

ETAPAS FUNDAMENTAIS - avaliação contínua
objetivos, coleta de material, interpretação, julgamento, comunicação.
(só se avalia comportamento frequente)