

MARIA OLY PEY

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria Oly Pey e aprovada pela Comissão Julgadora em 27 de maio de 1987.

Data:

Assinatura:



O DISCURSO PEDAGÓGICO NO COTIDIANO DA ESCOLA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

1987

MARIA OLY PEY

O DISCURSO PEDAGÓGICO NO COTIDIANO DA ESCOLA

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Filosofia e História da Educação, à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Dr. Paulo Freire.

1987

U N I C A M P

Beethoven

Opus

10
11
12
13

AGRADECIMENTOS

Este trabalho existe porque algumas pessoas acreditaram em mim e em mim confiando, apostaram nele:

Reitores José Emílio Gonçalves Araújo e Ruy Brasil Barbedo Antunes da UFPel;

Professores Antonio Henrique Nogueira da UFPel; Maria de Lourdes Schild Branco de Araújo da 5.^a DE do RS; João Francisco de Castro Collares, Lúcia dos Passos Palombo, Mara Sirlei Lemos Peres, Elair Hartwig Araújo, Aparício de Ávila Vergara, Leni Beatriz Correia Colares, Olinda Buchwaitz, Ari Freitas de Azambuja, Joyce Gladis da Silva Rabassa, José Luis Osório da Costa, Paulo Lilles Jorge Drews, Patrícia Feijó da Silva da Escola da 5.^a DE do RS; Ana Maria Saul da PUC/SP; Eni Pulcinelli Orlandi; Ezequiel Theodoro da Silva da UNICAMP/SP; William Fred Santiago da Universidade Interamericana de Puerto Rico, E.U.A.

Antes e mais que qualquer um Paulo Freire, meu orientador.

Agradeço ainda ao Economista Fabio Eduardo Iaderozza pela revisão técnica, a Professora Maria Helena Paradedda pela revisão de redação, e ao CNPq que financiou a pesquisa que deu origem a este trabalho.

Dedico o esforço dessa contribuição aos estudantes de toda parte na pessoa dos estudantes da 1.^a B que desejam uma educação escolar dialogicamente competente.

RESUMO

A investigação sobre o discurso pedagógico na Escola incluiu inicialmente uma busca teórica para sistematizar as categorias discurso pedagógico autoritário e discurso pedagógico dialógico em características identificáveis no cotidiano da sala de aula.

Na busca teórica fundamentei-me no pensamento pedagógico de Paulo Freire, utilizando-me também das categorias de discurso pedagógico de Eni P. Orlandi.

Esta etapa precedente à análise do discurso pedagógico no cotidiano me permitiu sistematizar um instrumental de análise que oferece ao professor a possibilidade de analisar as práticas docentes em sala de aula, ou seja, ajuda-o a determinar e justificar quando que uma sucessão de aulas está sendo autoritária ou está sendo dialógica em função das características do discurso pedagógico que ali estejam acontecendo.

Neste sentido este trabalho é uma tentativa de condensação do pensamento de Paulo Freire aplicada a análise das práticas cotidianas da sala de aula.

Num segundo momento, convencida de que a pesquisa qualitativa, mais especificamente, a etnografia é a metodologia de investigação que melhor se presta à análise do cotidiano da sala de aula e suas múltiplas determinações, parto para o trabalho de campo que me permite extrair o discurso pedagógico que acontece diariamente numa sala de aula de Escola de 2º grau noturna e aí si-

tuar minha análise do discurso pedagógico.

Esse exercício revela-se extremamente rico quando é aliado à atenta descrição de tudo o que se passa em torno da sala de aula bem como das circunstâncias que movem os personagens do discurso.

Este trabalho acaba por influenciar três campos de ação: por um lado, ele testa e aperfeiçoa o instrumental teórico de análise do discurso pedagógico que havia sistematizado; por outro, ele abre espaço para pensar concretamente condições de evolução de um discurso autoritário para um discurso dialógico. Finalmente, pela presença participante da pesquisadora ele se torna um momento político na Escola pelo apoio e orientação que presta aos professores dialógicos que tentam ser coerentes com sua opção e que se enfrentam com todas as barreiras institucionais e políticas com as quais a ordem vigente combate as iniciativas de transformação radical da Escola e da sociedade.

O trabalho de pesquisar o cotidiano neste sentido colabora para formar permanentemente os professores e as equipes técnico-administrativas em serviço, oferecendo a eles uma oportunidade de pôr em prática uma política pedagógica definida de opção em favor das classes populares.

Estudando o discurso pedagógico concluo que vem predominando na sala de aula um discurso pedagógico autoritário onde o professor é um locutor pouco preocupado com o ouvinte, que exerce a posse exclusiva do objeto do conhecimento que é transmitido acriticamente e despido de categorias históricas e onde inexiste a reversibilidade no discurso.

Por outro lado existem tentativas de práticas docentes dialógicas onde o discurso pedagógico se encaminha para o inter-

câmbio crítico entre professor e estudantes sobre objetos de conhecimento tomados como objetos de estudo por busca ativa que tende a gerar uma sistematização própria considerando a linguagem e conhecimento comuns do estudante e alcançando níveis mais elaborados sob a direção do professor que obtém reversibilidade e é reconhecido como autoridade.

Pesquisando o discurso pedagógico na sala de aula e suas circunstâncias concluo que, ao nível do professor, o discurso dialógico depende de sua opção política, coerência e competência que se vincula a sua formação acadêmica e sua história de vida e experiências.

Concluo que a estrutura e a dinâmica da Escola brasileira hoje, baseada na segmentação do tempo, pessoas, funções, conteúdos favorece a manutenção da incompetência pedagógica autoritária e que os testemunhos das experiências dialógicas que de dentro dela se ensaiam podem servir para abrir mais espaço para uma Escola brasileira democrática.

Concluo que os objetos do conhecimento na Escola são sociais e políticos e é conveniente uma formação adequada para re-elaborar estes conteúdos assumindo a politização em favor da classe dominada, ou seja, sistematizar o conhecimento existente na classe dominada, considerando isso para a elaboração mais sofisticada de um conhecimento vestido de historicidade, pleno de sentidos, compreensível ao interlocutor, estimulador de mais inteligibilidade, gerador de emancipação, capaz de tornar os interlocutores intérpretes-autores nessa re-elaboração.

Concluo que professores e estudantes de opção dialógica que se queiram coerentes na sua opção tem de se submeter a uma disciplina rígida em busca do conhecimento, sua re-elaboração, sua difusão, seu testemunho de emancipação criadora.

Nota explicativa.

O discurso da conciliação é um discurso autoritário; ele camufla as contradições. Desejo um discurso e uma prática dialógicas.

Não pretendo gerar antagonismos pessoais, mas trabalhar as contradições na constante busca de assumi-las com transparência para superá-las no plano do coletivo.

Os nomes dos agentes da Escola são fictícios.

Pretendo preservar na medida do possível, o anonimato da Unidade Escolar pesquisada. enfatizando meu agradecimento a todos os participantes da pesquisa.

ÍNDICE

	Página
1. INTRODUÇÃO: ORIGENS E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	3
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
2.1 - O Discurso Pedagógico	8
2.2 - A Herança do Discurso Pedagógico.	35
3. PROCEDIMENTOS DE ESTUDO	42
3.1 - A Análise do Cotidiano.	42
3.2 - O Encontro com a Escola	45
3.3 - O Encontro com os Agentes das Falas na Escola	50
3.4 - O Encontro com o Discurso Pedagógico da Turma 1º B.	52
4. O DISCURSO PEDAGÓGICO NO COTIDIANO DA TURMA 1º B.	62
4.1 - A Escola: Onde o Discurso Pedagógico Acontece	62
4.2 - Professores e Estudantes: Quem são os Agentes das Falas	64
4.3 - Como é o Discurso Pedagógico da Turma 1º B.	69
5. ANÁLISE	113
5.1 - O Discurso Pedagógico	113
5.2 - Pelo Discurso Dialógico na Sala de Aula	137
6. CONCLUSÕES.	170
7. BIBLIOGRAFIA.	175
8. ANEXOS.	179
8.1 - Depoimentos de Professores e Estudantes	180
8.2 - Aulas na Turma 1º B	195

1. INTRODUÇÃO: ORIGENS E JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Na Escola as pessoas falam, escrevem e lêem. São falas que fazem falar, falas que dizem e também falas que calam, inibem, ocultam ou confundem. Professores e estudantes instalam um discurso que ora vem reproduzindo mecanicamente os conteúdos ora vem se comprometendo com o ato de estudar mais rigorosamente.

As "falas" orais ou escritas que circulam nas instituições educacionais são muito poderosas; elas podem ocultar ou podem explicitar a realidade, elas menosprezam ou prestigiam aqueles para os quais se dirigem, elas confundem ou esclarecem dúvidas; enfim, elas têm o poder de ora pronunciar a educação da adaptação ora anunciar a educação da transformação.

O discurso pedagógico, ou seja, o processo discursivo que se estabelece entre alunos e professores sobre objetos de conhecimento é um tema relevante para conhecer a educação que se faz na Escola, em especial, a abordagem sobre os conteúdos porque estes são mediados por um discurso.

A escolha deste tema e sua elaboração sob forma de análise cotidiana em uma Escola foi sendo definida em função de estudos anteriores (1), que lhe deram origem.

1. PEY, Maria Oly. Reflexões Sobre a Prática Docente, SP, Editora Loyola, 1984 e uma pesquisa financiada pelo CNPq, realizada em 1984 e 1985 no Brasil, Porto Rico, México e E.U.A. que investigou o Discurso Pedagógico dos Livros Didáticos Utilizados em Cursos de Formação de Professores.

Comecei com uma preocupação de ordem profissional, relativa à formação de professores.

No exercício da reflexão sobre minha prática docente, constatee situações que despertaram minha atenção para a análise do discurso pedagógico (2).

Várias constatações se tornaram objeto de preocupação intelectual tais como:

a) Um tipo de convivência mais próxima entre professores e estudantes que deslocava o professor de sua posição tradicional de locutor exclusivo do saber instituído, favorecia a aprendizagem e enriquecia o conteúdo do processo discursivo.

b) Os professores e estudantes, ao se envolverem em encaminhamentos de ordem político-institucionais com fins participativos e emancipatórios, davam um sentido histórico-social aos conteúdos objeto do conhecimento. Isto quer dizer que as disciplinas e seus conteúdos eram enriquecidas por um sentido de utilidade e de necessidade quando, à locução formal tradicional, havia a complementação de análises da realidade cotidiana, que os estudantes traziam ao cenário da sala de aula.

c) Que o conteúdo formal das disciplinas se tornava dinâmico na medida que respondia a interesses significativos dos estudantes de tal forma que pudesse tornar-se ação.

d) Que a compreensão e a interpretação pessoal dos conteúdos passava pela leitura conjunta de professores e estudantes da vida cotidiana e do "mundo" do grupo para reelaboração do conhecimento.

2. Em Reflexões Sobre a Prática Docente faço uma análise da minha prática docente, referindo-me à prática de um conteúdo de ensino significativo-existencial-coletivo para os estudantes universitários em cursos de formação de professores.

e) Que os estudantes desejavam dos professores uma leitura elaborada e crítica dos objetos do conhecimento que viesse a construir os conteúdos, mas muito especialmente a competência para estabelecer um processo discursivo que os fizesse superar a cópia por uma abordagem dialógica e emancipatória sobre objetos do conhecimento.

Essa experiência de trabalho vinculada a Cursos de Formação de Educadores, continuou em visitas, contatos e análises realizadas em diversos Cursos de Formação de Educadores em Universidades brasileiras e do exterior (3).

Também as minhas preocupações orientaram-se para aspectos tais como:

a) O discurso pedagógico dos Cursos de Formação de Professores das Universidades pesquisadas se dá basicamente em função de textos escritos, ou seja, a abordagem do conteúdo ou do referente (4) em torno do qual os interlocutores - professor e estudantes - falam, passa pelo dizer de quem escreveu o texto.

b) Invariavelmente compete ao professor a determinação desses textos cuja abordagem, mais ou menos crítica, mais ou menos rigorosa em termos de aproximação analítica da realidade, va-

3. Durante o 2º semestre de 1984 e o 1º de 1985 visitei as seguintes Universidades fazendo pesquisa junto às bibliotecas universitárias, através dos livros-texto mais procurados pelos estudantes de Cursos de Formação de Professores e através dos "prontuários" dos professores, onde eram mencionados os livros indicados à leitura pelos estudantes: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil; Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; Universidad Interamericana de Puerto Rico, E.U.A.; Universidad de Puerto Rico, Rio Piedras, P.R., E.U.A.; Bayamon University, P.R., E.U.A.; Universidad Autonoma de Mexico, Mexico; Sangamon State University, Illinois. E.U.A.

4. Os conteúdos são objeto de conhecimento. O que no pensamento de Eni P. Orlandi é o referente, no pensamento, na prática e na exposição teórica de Paulo Freire é objeto de conhecimento que inclui a compreensão de conteúdo que é discutida pela pedagogia dos conteúdos.

riava em função de um certo posicionamento manifesto de professor, também mais ou menos rigorosamente crítico e coerente.

c) Uma tendência quase generalizada do estudante em reproduzir mecanicamente o discurso do texto, sem tê-lo analisado suficientemente, nisto contando com a cumplicidade do professor.

d) Um distanciamento muito grande entre a abordagem do conteúdo através da maioria dos textos e os problemas profissionais do dia-a-dia, que o estudante normalmente se defronta no cotidiano da sala de aula.

Enfim, constatei semelhanças no discurso pedagógico de Cursos de Formação de Professores através dos textos neles utilizados, que chegam a ser os mesmos em diferentes países das Américas.

Fundada nessas preocupações busquei investigar como estaria o discurso pedagógico na sala de aula ou como se caracterizariam as falas do professor e dos estudantes em referência a objetos do conhecimento? Quais condições favoreceriam a instituição de um discurso pedagógico mais favorável ao ato de conhecer, ou seja, mais efetivamente dialógico e menos autoritário?

A linguagem já é dialógica. É por isso que o ato de conhecer se concretiza melhor na dialogicidade.

É constitutivo da linguagem o diálogo. No discurso pedagógico ele se concretiza mais ou menos. A linguagem se constitui embutindo uma dialogicidade. Até que ponto isso se faz concretude na sala de aula?

Para responder a estas questões um estudo de ordem prático-teórico se fez necessário. Foi preciso acompanhar o cotidiano da sala de aula para efetuar o trabalho de captação das falas que,

diariamente, constroem um discurso e, então, interpretá-lo.

Em nenhum momento o discurso pedagógico foi admitido como uma entidade metafísica, mas sempre dentro da prática pedagógica e social onde a linguagem docente e discente se gera.

A fala é um veículo legítimo através do qual se faz a comunicação, sem a qual também não há educação.

Precisei fazer uma opção para situar a apreensão do que fazer escolar e optei pelo discurso pedagógico, privilegiando a expressão oral.

Foi também necessário um caminho teórico anterior e paralelo para "iluminar" esta interpretação com categorias que conseguissem explicitar o conhecimento que já se possui sobre discurso pedagógico e algumas condições necessárias para o encaminhar-se como um discurso que se realize dialogicamente na sala de aula.

O porquê de estudar o cotidiano da sala de aula na escola vincula-se à crença de que é aí que os problemas e as respostas se enunciam com mais clareza.

É daí mesmo que a reflexão se encaminha à teoria.

O discurso, ou seja, a circulação das falas, da oralidade como mediação entre interlocutores e conteúdo de ensino, é o fenômeno que se expõe a uma exploração analítico-qualitativa que pretenda captar o não-documentado oficialmente na Escola. Uma compreensão melhor do autoritário e do dialógico que aí se explicita é uma contribuição aos professores que se preocupam em que o conteúdo das suas disciplinas seja objeto de conhecimento e não "mais ou menos cópia".

A caracterização dos processos discursivos pedagógicos, a

explicitação de suas condições de produção e transformação me parecem uma contribuição à prática pedagógica das escolas e Cursos de Formação de Professores, no sentido de análise dos seus discursos pedagógicos cotidianos, o que justifica minha reflexão e pesquisa.

A possibilidade dos possíveis leitores deste trabalho avaliarem-se na coerência entre opção, discurso e prática pedagógica me anima a investir energias nele.

A fundamentação predominante que embasa este trabalho significa a opção minha por referências cujos autores são atuantes na universidade brasileira e estão contribuindo para a compreensão do discurso pedagógico e de uma teoria de construção do conhecimento.

Finalmente este trabalho "pretende ser uma reflexão sobre uma experiência de ensino, contatos com alunos e professores..." (5), firmando um compromisso com o estudante e o professor que vivem esse momento da prática docente e discente no Brasil, no sentido de participar na luta política por uma Escola brasileira competentemente dialógica e pela transformação das estruturas e dinâmicas sócio-econômicas e institucionais que estejam impedindo que isto aconteça.

São objetivos centrais deste trabalho:

a) Registrar os discursos pedagógicos utilizados na interlocução e/ou locução entre professores e estudantes em relação a objetos de conhecimento.

b) Levantar categorias de análise ao processo discursivo.

5. Fragmento de uma carta que Rubem Alves me enviou, comentando este trabalho e como ele deveria ser.

d) Analisar o discurso pedagógico da sala de aula em uma Escola real.

e) Propor algumas condições de passagem de um discurso pedagógico autoritário para um discurso pedagógico dialógico.

Perseguindo estes objetivos acabei por tangenciar outros, ou seja, verificar as condições de produção dos processos discursivos pedagógicos e estudar a relação entre opção, discurso e prática de professores e estudantes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 - Discurso Pedagógico

Neste capítulo, exponho uma caracterização de discurso pedagógico e contraponho o discurso pedagógico autoritário ao discurso pedagógico dialógico.

Para isso, utilizo como referencial básico as categorias de discurso que Eni P. Orlandi(6) usa para caracterizar o discurso pedagógico, em especial, o autoritário e a teoria do conhecimento que Paulo Freire elabora para construir a natureza do dialógico.

Com os estudos dos dois Autores, discuto um pouco a questão, complementada por outros estudiosos e fundamento a elaboração de algumas categorias que me auxiliaram no estudo do discurso pedagógico em uma Escola.

Para tanto procedi a leitura dos trabalhos de Paulo Freire e Eni P. Orlandi, busquei outros trabalhos que tenham, de alguma forma, tratado do tema "discurso pedagógico" e mantive contatos com os dois professores no sentido de uma explicitação do pensamento de ambos, o que me permitiu a seleção e sistematização dos aspectos enfocados.

Em todas as minhas observações e reflexões sempre estive-

6. ORLANDI, Eni P. A Linguagem e Seu Funcionamento: as formas do discurso. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.

ram presentes falas circulando entre professores e estudantes sobre objetos de conhecimento cuja abordagem se ia definindo basicamente através delas. A esse discurso que acontece na sala de aula chamo discurso pedagógico, utilizando-me da expressão utilizada por Eni P. Orlandi em seus trabalhos, especialmente em "A Linguagem e Seu Funcionamento" (1983) (7).

Neste trabalho situo o conceito de discurso pedagógico para além das falas professor-estudantes sobre objetos de conhecimento, ou seja, para algumas ações pedagógicas voltadas para as práticas professor-estudantes que determinam ou compreendem o que fazer escolar e estão diretamente vinculadas com as falas, porque o discurso pedagógico está embutido em uma prática pedagógica.

Compreende a interpretação do discurso pedagógico o "clima" da sala de aula, por isso ele não será interpretado exclusivamente pelas falas, mas por ela e suas circunstâncias.

Ao falar sobre discurso pedagógico não estarei usando uma categoria metafísica, mas trabalhando uma categoria social e histórica. Não há um discurso pedagógico que se sobreponha ao contexto, independentemente.

Como a prática pedagógica permite visualizar efeitos de sentido que forçam o dizer institucionalizado, ou seja, forçam as fronteiras do saber neutro, transmissor e receptor, então se pode categorizar diferentes tipos de discursos pedagógicos.

Vou me utilizar da parte da tipologia de Eni P. Orlandi quando diz:

7. Na página 21 da citada obra, a Autora refere-se a discurso pedagógico como "um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende, a Escola.

"...existem fundamentalmente três tipos de discursos em seu funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário. O critério para distinção está na relação entre os interlocutores e o referente, isto é, nas suas condições de produção." (8)

As condições de produção referem-se à posição ou situação dos interlocutores em relação ao objeto do conhecimento e ao contexto mais amplo institucional e histórico social.

O interlocutor, estudante ou professor situa-se ou é situado em uma posição definida em relação aos objetos do conhecimento. A posição do professor o predispõe para a abordagem do conteúdo como aquele que sabe e ensina e a do estudante como aquele que não sabe e aprende. Assim fixados, não há dinâmica que concretize o diálogo.

O referente é situado como objeto da transferência, ou seja, de cópia ou objeto da reflexão crítica, ou seja, de estudo, busca e apreensão real, que vai desencadear transformações nos agentes desta apreensão.

É preciso esclarecer que pertence à especificidade da educação o fato de o professor ensinar e de o aluno aprender, mas o tipo de discurso pedagógico que trabalha objetos do conhecimento favorece a sua transmissão "neutra" ou a sua apreensão "politizada".

Isso não significa que a pedagogia dialógica retire do professor a sua tarefa precípua de ensinar.

8. ORLANDI, Eni P. A Linguagem e Seu Funcionamento. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983. pág. 22.

"...é impensável ser professor sem ensinar. Os dois (professor autoritário e democrático) se distinguem quanto à compreensão de ensinar e se separam se coerentes consigo mesmos na prática de ensinar. A competência científica necessária e indispensável ao ato de ensinar jamais é compreendida pelo professor progressista como algo neutro". (9)

Paulo Freire afirma que o diálogo não pode "... verificar-se na relação de dominação". (10)

A relação que se estabelece entre um professor que "sabe tudo" que o estudante não sabe e um estudante que "sabe nada" do que o professor sabe é uma relação de dominação que fixa hierarquicamente os interlocutores.

"Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?" (11)

Professores e estudantes têm competências diferentes provindas de experiências de vida e de estudo diferentes. Portanto, possuem conhecimentos em diferentes níveis de elaboração e com diferentes formas de expressão.

Mas, ao mesmo tempo que os interlocutores, ou seja, os agentes da interlocução são situados, eles também, por opção, se situam e assumem posições que contribuem para expressão de discursos diferentes.

O professor fala, mas pode ouvir para ensinar melhor; o estudante ouve, mas pode falar o que sabe para aprender melhor o que não sabe. O ouvir do professor é introduzido na dinâmica do discurso como o elemento que desmancha a hierarquia mantendo a ne-

9. Prefácio a ser publicado como carta para os professores norte-americanos ainda este ano sob o título "Freire em Norte-América".

10. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 10a. ed., 1981. pág. 94.

11. Ibid, pág. 95.

cessária diferença entre professor e estudante, e valendo-se dela para construir o estudo do conteúdo a ensinar e aprender.

O contexto histórico-social mais amplo interfere no discurso pedagógico, pois os interlocutores vivem períodos de maior ou menor democratização da sociedade, o que interfere no grau de desmistificação das realidades tradicionalmente camufladas pelo discurso pedagógico. Esta interferência não é linear mas um professor dialógico tem realmente mais chance de práticas dialógicas num momento de abertura política.

Claudine Haroche (12) defende a tese de que se pode observar um movimento do desenvolvimento histórico do discurso em função do ato de conhecer. Assim, ela mostra como, na Idade média, o sujeito cognoscente foi totalmente subordinado ao conhecimento dado. Nesta fase medieval o dogma era objeto de repetição sem nenhuma discussão. Foi o momento em que o sujeito cognoscente era menos sujeito. Conforme vai considerar, o ato de conhecer, ou seja, como Paulo Freire (13) o considera, o conhecimento como tal não acontece sem sujeito cognoscente.

Até o século XII, a pedagogia medieval consiste em ler textos. O seu exercício principal é a "lectio". Não existe comentário, interpretação ou questionamento. Apenas se reconhece o objeto, recitando-o.

Com o uso que Abelardo faz da dialética a partir do século XII, as práticas pedagógicas discursivas passaram da "lectio" a "questio" e a "disputatio".

O sujeito cognoscente torna-se leitor, mas ainda com sé-

-
12. Ver a esse respeito Faire Dire, Vouloir Dire. Presses Universitaires de Lille, 1983, onde a Autora argumenta seus pontos de vista a esse respeito, em especial, nos capítulos II e III.
13. Ver a esse respeito a obra de Paulo Freire, em especial Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 10a. ed., 1981.

rias limitações. Diante do agente do discurso e situado na posição de ignorante, ele não formula questões, nem resolve contradições. Quem faz isso é o professor que entende como correta a resposta do texto.

Mas, na medida em que uma prática pedagógica contém nela mesma sua negação e se continua na outra, se assiste no século XIII ao alargamento da definição restritiva da "questio": não existe um único tipo de questão, nem apenas uma resposta plausível.

Chega-se a idéia de debate, de conflito, de contradição.

"Nos afastamos pouco à pouco da leitura, entendida como comentário, de paráfrase escrita, para introduzir com a questão as questões, em direção à interpretação do texto, brevemente em direção à sua possível (re) colocação em questão". (14)

As palavras determinação como explicação do sentido bem como a intérprete enquanto sujeito de determinação só aparecem no século XIV. Mas, a palavra intérprete enquanto sujeito autor, data do século XVIII.

"A imprecisão, a perífrase são reconhecidas, até mesmo privilegiadas. O sujeito, cujo imaginação é estimulada com a leitura de um texto vago e relativamente indeterminado, torna-se intérprete. A frase não lhe é mais imposta, externamente determinada. Uma função de determinação passa a ser atribuída ao sujeito: o princípio de determinação das palavras não pode mais garantir, como no século XVII a firmeza e a permanência dos significados". (15)

Essas alterações ao longo da história se dão como resultante das relações entre linguagem, poder e conhecimento, que de-

14. HAROCHE, Claudine. Faire Dire, Vouloir Dire. Presses Universitaires de Lille, 1983. pág. 45.

15. Idem, pág. 78.

terminavam pedagogicamente uma relação de subordinação ao conhecimento dado como única relação possível ainda que os exercícios escolares mencionassem até o "disputatio"; tudo se resolvia dentro dos parâmetros do conhecimento dado.

O discurso pedagógico caracterizado pelo processo de linguagem parafrástico, de repetição, de cópia ainda parece ser predominante em relação ao discurso caracterizado pelo processo polissêmico porque reconhece o professor como único sujeito do saber e o saber com um único sentido, dando origem a práticas pedagógicas que raramente põem o estudante na condição de intérprete e quase sempre na condição de repetidor, contribuindo para o distanciamento dos agentes da educação da condição de autores do conhecimento. (16).

A nível institucional a realidade mais ampla desafia e critica as estruturas institucionais escolares de segmentação do tempo e do conteúdo do conhecimento, gerando uma dinâmica mais ou menos tendente à transformação, até mesmo pela exteriorização de conflitos.

Moacir Gadotti diz que: "... todas as concepções novas em educação - os novos modelos - nascem de movimentos sociais dentro de um conjunto de mudanças sociais e políticas." (17)

Com essa afirmação o Autor destaca a influência do contexto na continuidade e orientação das mudanças no processo educacional; o mesmo acontecendo com o discurso pedagógico.

Eni P.Orlandi distingue dois processos fundamentais na lin-

16. A condição de Autor do conhecimento aqui não significa que estudantes e professores tragam contribuições novas e originais ao conhecimento existente, mas que o expressem com formas próprias, particulares, aplicando-lhes uma polissemia de sentidos.

17. GADOTTI, Moacir. Educação e Compromisso. Campinas, Editora Papirus, 1984. pág.103.

guagem, portanto, na fala, ou seja: o que copia chamado parafrás-tico e o que representa a tensão homem-mundo pela presença da prá-tica e, eu diria "desnudar-se" do referente em tantos sentidos possíveis, denominado polissêmico.

Ela usa desses processos básicos para definir sua tipolo-gia para o discurso pedagógico. Aqui mencionaremos o lúdico e o autoritário:

"Discurso lúdico: é aquele em que a re-versibilidade entre os interlocutores é total, sendo que os objetos de discurso se mantêm co-mo tal na interlocução, resultando disso a poli-ssemia aberta;

Discurso autoritário: é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agen-te exclusivo do dizer e a polissemia é conti-da." (18)

Esta distinção entre tipos não é para dizer que a relação entre eles é de exclusão, mas de dominância e que de um para ou-tro existe passagens que o processo discursivo se encarrega de ir construindo.

Eni P.Orlandi, na mesma obra, passa a idéia de que o dis-curso pedagógico vem sendo autoritário predominantemente porque visto como mero transmissor de informações; sem sujeito (o sujeito estaria no cientista que fala na boca do professor); distanciando emissor do receptor, assim entendidos professor e estudante; onde a abordagem é a denominação do referente e nas frases predomina o verbo ser.

Perpassa toda a obra da Autora essa opinião que fundamen-ta em sua prática docente e em seus estudos sobre Análise de Dis-curso, oferecendo subsídio concreto à categorização de discurso

18. ORLANDI, Eni P. A Linguagem e Seu Funcionamento. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983. pág.142.

pedagógico.

Há uma aproximação entre essa caracterização de discurso pedagógico autoritário do professor e a categoria de "educação bancária" que é um dos fundamentos da teoria da educação de Paulo Freire:

"Na concepção 'bancária' que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação (Paulo Freire refere-se a superação do educando como absolutização da ignorância e do educador como existindo em razão de ser da ignorância do educando). Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da 'cultura do silêncio' a 'educação bancária' mantém e estimula a contradição". (19)

A linguagem, a fala é um ato social; o discurso pedagógico pede interlocutor.

Duas pessoas dialogam quando uma compreende o que a outra está dizendo e aí pode responder, continuando a "conversa". Quando na conversa aparecem "pedaços" imperceptíveis ao interlocutor, esse vai se calando, tentando ouvir e se esforçando por compreender. Quando os esforços e tentativas são inúteis o outro elemento da interlocução já é só ouvinte e aquilo sobre o qual conversavam não mais pertence ao ouvinte já pertencente totalmente ao falante. Neste ponto, a exploração do conteúdo sobre o que falavam está totalmente comprometida porque aquele que não entende não pode se converter em explorador e contribuinte para esclarecer o conteúdo do que falavam.

Na sala de aula, é comum a fala incompreensível ao interlocutor, prejudicando a análise do objeto da interlocução, que

19. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 10a. ed., 1981. pág. 67.

ficará privado dos sentidos que os interlocutores calados poderiam oferecer, bem como centrando o processo discursivo no interlocutor que se apossou do objeto da interlocução.

Para admitir a conversa é necessário admitir contribuições diferentes e até mesmo imprevisíveis; é também necessário admitir inclusive a opinião não desejada para quem dirige a interlocução, no caso de uma situação pedagógica. Concordar, discordar, discutir as diferenças é um processo muito difícil para o professor autoritário que inicialmente tem de admitir discutir idéias que ele, além de considerar diferentes, considera também insignificantes, mal postas ou secundárias. E quanto mais o professor exagera o exercício da posse do conteúdo e a autoridade da sua expressão mais elaborada, mais se distancia do estudante enquanto interlocutor a cerca de um referente.

A posse do conteúdo por parte do professor não significa a sua autoria ou que ele seja um bom intérprete do mesmo. Na maior parte das vezes também ele se apropriou do conteúdo sob forma de memorização, o que o leva a assumir comportamento semelhante junto aos alunos e revelador de incompetência, de desconhecimento real sobre o objeto do conhecimento.

Esses mecanismos de reprodução mecânica, à medida que se perpetuam nas práticas do discursante, geram um estado de insegurança e desconhecimento sobre o conteúdo, fixando posições hierárquicas entre professor e estudante em relação ao conteúdo de ensino.

No discurso pedagógico autoritário, algumas características se pronunciam de forma mais intensa apesar de ao pretender a totalidade através da lista de algumas de suas características, correr-se o risco de perder a noção de totalidade. Ainda assim, se é conveniente categorizar é necessário não tomar uma única ca-

teoria para discutir a natureza do discurso pedagógico, mas valer-se de todas:

a) Há falta de interlocução porque a locução do professor é impermeável aos ouvintes (20) e o locutor está indiferente à apreensão e aos sentidos que o ouvinte poderá apreender da locução.

Geralmente, traduz-se no chavão de que "Eu estou aqui para ensinar (transmitir ou transcrever), se eles aprendem ou não é outra coisa". Portanto, o objetivo da locução esgota-se em transmitir, transferir, transcrever.

A locução assim posta é pobre e determina o silenciamento do ouvinte. Este silenciamento a que fica reduzido o ouvinte acontece pela repreensão, pela linguagem diferente, pelo não entendimento, pela ausência de significação para o ouvinte, pela imposição de um único sentido, aos sentidos do objeto.

Estou aqui considerando mais a qualidade da locução do que a quantidade de vezes que o estudante fala no estabelecimento da interlocução. Sem dúvida nenhuma, a locução professoral é um momento necessário da interlocução e na qual o professor também realiza sua tarefa de ensinar. Mas, a qualidade da locução professoral determina que a interlocução acabe por se estabelecer.

b) A reversibilidade, ou seja, a concretização da interlocução pelo "clima" de entendimento ou pela intromissão do "outro" sobre o referente tende a zero.

A reversibilidade selaria a unidade do objeto do conheci-

20. Ao discutir a questão da locução, quero deixar claro que vou entender por locução toda fala, inclusive a leitura do texto que foi escrito e copiado do quadro na qual o Autor não é o professor, mas quem escreveu o livro texto ou polígrafo.

mento e estabeleceria a polissemia, ou seja, mais sentidos para o objeto.

O contrário revela-se por um distanciamento da razão de ser do objeto e identifica-se com o soar monótono da fala do professor.

c) O locutor exerce o domínio exclusivo do objeto do conhecimento, anulando a fala do outro, ou seja, o saber do outro. Ele tem o poder de dizer o que é e o que não é, e o como é sobre o referente, sem necessidade de justificação e sem admitir questionamento.

"Na medida em que não resiste à pressão da ideologia dominante, a escola desliza para o autoritarismo, a palavra do professor não aceita a discussão, o 'bom aluno' é o aluno submisso - e deste modo o preparam para a passividade e a dependência. O mestre converte-se na prefiguração do contramestre". (21)

No entanto, este suposto domínio está geralmente preso nos rituais dos textos didáticos (22) o que priva estudantes e professores da liberdade de criar e da possibilidade de expressar novos sentidos para o objeto do conhecimento.

d) O objeto do conhecimento tende a ser mitificado e mistificado, pelo sentido único atribuído pelo locutor e pela aparência fática com que é recoberto.

Desopacizar ou opacizar a realidade se observa na prática de ensinar. O objeto do conhecimento é ideologizado em favor das classes dominantes em nome de ser científico, geralmente, ou seja: apresenta-se como expressão completa, pronta, inteira do real.

21. SNYDERS, Georges. Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa, Ed. Moraes, 2a. Edição, 1981, pág. 102.

22. Não quero negar o valor instrumental que guias curriculares possam ter. Mas, a competência do professor deve estar acima do guia ou texto de tal forma que ele seja apenas recurso e nunca determinante exclusivo da atividade em sala de aula.

A postura mitificante escamoteia parte da realidade, esconde alguma coisa. Portanto, não pode haver conteúdo mitificado (como expressão única da verdade) sem conteúdo mistificado (que oculta a realidade).

Nele, as categorias históricas estão opacizadas, não aparecem, restando o "esqueleto" estrutural do conhecimento que geralmente é apresentado pela descrição de conceitos, denominações e classificações.

e) O discurso apresenta-se como neutro, acrítico.

O locutor comporta-se em relação ao objeto do conhecimento com suposta neutralidade.

Nosso tempo histórico exige um professor que tenha superado a descrição dos conceitos; a "lectio" e que se disponha a assumir o papel político em função dos interesses da classe dominada na sociedade brasileira. Portanto, que seja intérprete da realidade social e engaje seus alunos neste processo. A suposta neutralidade do professor não desoculta a realidade do ensino brasileiro.

"Para nós, naquilo que ensina a escola, a escola da burguesia, há uma mistura de conhecimentos reais, de falsidades e de logros - ao mesmo tempo devido ao que é omitido, reprimido e... pelos aspectos tão frequentemente irrealis do universo evocado. A literatura, a história são os meios de melhor interpretar, de melhor combater, apesar de ao mesmo tempo os autores responsáveis pelos programas serem repetidamente aqueles que pregam a resignação ou o regresso a um passado idílico, apesar da história ensinada favorecer as interpretações conservadoras e chauvinistas, apesar de o sistema de servir deste ensino geral para eliminar as crianças de origem popular". (23)

23. SNYDERS, Georges. Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa, Ed. Moraes, 2a. edição, 1981, pag. 347.

Portanto, ou ele é "exigente" na devolução de cópias e gera no ouvinte a idéia de erro, se o estudante se afasta dos parâmetros atribuídos pelo locutor e o sentimento de culpa pela não compreensão do referente transmitido ou, não sendo exigentemente crítico com o ensino, trai as classes populares concretamente na Escola, porque elas já vêm sendo traídas nos seus desejos de aprender por uma sociedade e um subsistema escolar que lhes vêm atribuindo escolaridade sem lhes propiciar condições para a apreensão real do conhecimento.

Dessa forma, o discurso pedagógico autoritário supostamente "transfere" conhecimentos, não dando lugar ao "outro" enquanto conhecedor, nem a presença no processo discursivo da imaginação, da intuição, da sensibilidade, do desejo. Em geral constitui uma fala monótona de professor soando nas classes, embora possa se revestir de sofisticados mecanismos de camuflagem para ocultar o autoritarismo.

A situação de ensino fica dominada pela contagem dos erros através das provas que normalmente exigem reproduções exatas do discurso do professor.

Apresenta-se como um discurso objetivo, competente, sério e bem organizado, que oculta a necessária competência pedagógica de questionar o interlocutor e o referente, apresentando no lugar desta o autoritário ditar.

O conteúdo tem de ser "dado", não "estudado", ou seja, mediado pela exploração dos interlocutores que o confrontam com a realidade e o que dela se fala.

Nesse tipo de processo discursivo, o mistificado tem mais condições de se concretizar sob o real e do fato e pela ausência da discussão de sentidos.

"Mais uma vez se antagonizam as duas práticas que estamos analisando. A 'bancária', por óbvios motivos insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e para isso mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isso a primeira nega o diálogo enquanto a segunda tem nele o indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade." (24)

No processo discursivo autoritário, o referente vai se tornando distante do interesse de professores e estudantes à medida em que a preocupação está centrada no erro-acerto, acerto-erro sobre o conteúdo "transmitido". O que importa, então, não é a exploração do referente, mas o erro ou acerto que o estudante produz ou reproduz ao copiar o sentido legitimado do referente.

A exploração do referente ao seu estudo é o que exige a "...sensibilidade para com o sentido em todas as suas manifestações" (25) e que segundo Antonio M. de Rezende constitui o senso do sentido.

Georges Snyders, considerado defensor da pedagogia dos conteúdos faz uma síntese mencionando algumas relações entre interlocutores do discurso pedagógico e referentes: "O autoritarismo, o risco sempre presente do autoritarismo, já não nos parece uma causa primária mas uma consequência da inadequação das matérias." (26)

A vantagem desta proposição é que ela traz um alerta de como o autoritarismo se revela em função da abordagem do conteúdo de ensino.

-
24. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 10a. ed., 1981. pág. 83.
 25. REZENDE, Antonio M.de. Hermenêutica do Discurso Pedagógico, Campinas, Polígrafo, 1982. pág. 17.
 26. SKYDERS, Georges. Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa, Editora Moraes, 2a. ed., 1981. pág. 401.

E continua:

"O risco de 'colonização' será tanto maior quanto a cultura encarnada pelo mestre mais se afastar da cultura peculiar aos alunos - e então essa cultura dominante visa suplantá-la, extirpar a cultura dos dominados; já não tem possibilidades de se inscrever como continuidade enriquecedora da cultura cotidiana.

Autoritarismo e colonização serão, pois ultrapassados à proporção em que vão sendo mais íntimas, mais diretas as relações entre aquilo que ensina o docente e o que os alunos esperam: à medida em que os alunos forem tomando consciência da necessidade de uma teoria geral de sua experiência - e o docente de que essa mesma teoria só será ativa pelo seu contato com a experiência das massas, ou seja, à proporção em que a luta de classes for real, irá já permitindo avanços reais". (27)

O discurso pedagógico autoritário estabelece barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento por parte dos estudantes, como bem expõe o Autor.

É possível que uma mudança real nas instituições educacionais oriente-se na concretização da docência como pesquisa do conhecimento desmistificado e no reconhecimento do educando-educador como sujeitos do ensino-aprendizagem e intérpretes-autores do conteúdo do conhecimento.

O vir a ser da pedagogia libertadora do conhecimento ou da pedagogia da dialogicidade explicitar-se-á através do diálogo que no dizer do Pierre Furter: "Que não se esconda com o verbalismo, o vazio do pensamento; com o formalismo, a mentira da incompetência, e com o beletismo, o cinismo da descrença, tão característico das elites no poder." (28)

Essa pedagogia de conhecimento libertador que flui num

27. Ibidem, pág. 402.

28. FURTER, Pierre in FREIRE, Paulo. Educação como Prática de liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17a. ed., 1986. Página de rosto.

discurso pedagógico deixando de ser autoritário, na medida também de transformações radicais nos modos de ser, pensar e agir das pessoas, das instituições, das sociedades, mas fundamentalmente na medida em que sua explicitação vá relevando que ele, o discurso autoritário, é uma forma pouco rigorosa de garantir a aproximação real com objetos do conhecimento na instituição educacional.

A adesão exclusiva ao conteúdo verbalístico e formal é uma forma de cumplicidade com objetivos de Instituições autoritárias, que legitima textos, programas e disciplinas, exagerando a autoridade de também pensá-las.

Uma crítica criativa que se faz para a elaboração de outros sentidos sobre conteúdos que não são novos em si mas calados pelo discurso legitimado é a revitalização da expressão desses outros discursos, relativizando a importância do discurso do saber instituído.

O discurso pedagógico não existe em si e por si, ele trata um conteúdo, servindo a algo. Ou serve à reprodução mecânica e não ensina na dimensão que estou dando à qualidade de ser pedagogicamente dialógico ou serve à transformação, sendo reconstrução personalizada que permite aos que aprendem, apropriar-se do conhecimento, podendo torná-lo ação.

"A dicotomia entre teoria e prática, a universalidade de um conhecimento despidido de seu condicionamento histórico e sociológico, o papel da filosofia na explicação do mundo, a educação como uma pura exposição de fatos que transferem valores abstratos entendidos como sendo a herança de um puro conhecimento - todas estas crenças são proclamadas pela consciência ingênua do analfabetismo político." (29)

29. FREIRE, Paulo. The Politics of Education, Culture, Power and Liberation. Bergin and Garvey Publishers Inc., Massachusetts, 1985. pag. 102.

No discurso pedagógico autoritário este analfabetismo político se revela no sentido mistificado contendo a abordagem do conteúdo que passa como neutro e única verdade possível, sem intercâmbio crítico.

O ato de conhecer é bem mais exigente do que as exigências que concretizam um processo discursivo autoritário.

Eni P. Orlandi (30) considera a superação do discurso autoritário aquele que chama de polêmico, cuja caracterização já permite a constatação de uma certa evolução emancipatória no processo discursivo. O discurso polêmico representaria a tensão entre a paráfrase e a polissemia.

O ato de conhecer exige não apenas objetos do conhecimento, mas sujeitos cognoscentes, ou seja, intérpretes e autores de conhecimento. O discurso que circula entre professores e estudantes permite conhecer melhor na medida em que se afasta do processo de linguagem parafrástico e se aproxima do processo polissêmico, concretizando o diálogo.

Nem todas as trocas de palavras entre professores e estudantes podem ser considerados diálogo, mas o diálogo é a forma de interlocução polissêmica entre sujeitos cognoscentes.

Diz Paulo Freire que: "...educação para a liberdade é um ato de conhecimento e um processo de transformar a ação que deveria ser exercida na realidade." (31)

Quando o acesso ao conhecimento é mais exigente, ou seja, não apenas é necessário acercar-se dele para consumi-lo e repro-

30. Ver a esse respeito: ORLANDI, Eni P. A Linguagem e Seu Funcionamento. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.

31. FREIRE, Paulo. The Politics of Education, Culture, Power and Liberation, Bergin and Garvey Publishers Inc., Massachusetts, 1985. p. 102.

duzi-lo da mesma forma como foi transferido, mas é necessário uma certa transformação no objeto, certos fatores se tornam facilitadores (32).

Considerar a presença no mundo dos sujeitos do conhecimento na explicitação e melhor compreensão do objeto é poder enfocá-lo criticamente. Todo esforço de aproximação da realidade e da vida cotidiana é uma possibilidade de apropriação original do conhecimento, que desvia o ponto de partida da descrição do conceito para a descrição da realidade.

É muito mais coerente e viável para os interlocutores do processo discursivo descreverem suas concepções de realidade das quais são autores e intérpretes do que descrever conceitos dos quais não são autores e dificilmente chegam a ser intérpretes por procedimentos repetitivos.

Paulo Freire diz:

"Minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto do senso comum para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade." (33)

O discurso do senso comum pode ser desorganizado, contraditório, submetido à influências dominantes, mas é o ponto que necessariamente precisa ser do conhecimento comum dos interlocutores para que possam dialogar. Se eu não conheço a consciência que meu interlocutor tem sobre o objeto da nossa interlocução como

32. Com isso não estou dizendo que o resultado das operações matemáticas ou a aplicação de técnicas específicas devam ser alteradas para alcançar o estatuto de dialógicas, e a que muda neste caso, é o contexto onde elas são ensinadas, onde elas aparecem, porque é a que serve sua aplicação.

33. FREIRE, Paulo e SCHOR, Ira. O Cotidiano do Professor: medo e ousadia. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1986. pág. 143.

podemos nos entender? E como trabalhar no sentido de uma elaboração mais rigorosa do objeto do saber se tudo que eu sei apresentar ao meu interlocutor são conceitos abstratos com os quais nem eu nem ele estabelecemos vínculos reais?

"Só posso aprender o idioma, a consciência e o conhecimento dos meus alunos, se eles permitirem, se eu criar relações de discurso dentro das quais eles se abrem. Só lhes posso ensinar verdadeiramente, conhecendo seus níveis de conhecimento, aptidões e sentimentos, mas só posso pesquisar essas coisas se eles estiverem dispostos a desempenhar seu papel." (34)

Palavras dos estudantes são matéria prima do estudo do professor, que pretende abrir espaço do diálogo na docência; saber ouvir para gerar um terreno lingüístico comum que facilita a exteriorização das idéias de ambos os lados e a compreensão mútua delas. Abrir um espaço neste terreno lingüístico comum para o conteúdo e o entendimento que dele se tem e o uso que dele se faz e o porquê sua abordagem é conveniente a familiaridade que desde o início é necessário ter com o objeto do conhecimento para poder perguntar sobre ele.

O estabelecimento do diálogo é compromisso que engaja professor e estudante num esforço e respeito comum no sentido de obter a maior consciência possível sobre objetos do conhecimento, a ponto de atingir uma visão política do mundo, que supere o alfabetismo político.

"...quando consideramos... a educação em geral como um ato de conhecimento, nós estamos defendendo uma síntese entre o conhecimento altamente sistematizado do educador e o conhecimento pouco sistematizado do aprendiz - uma síntese alcançada através do diálogo." (35)

34. *Ibidem*, pág. 192.

35. *Idem*, págs. 54 e 55.

O discurso pedagógico que se faz estudo em terreno lingüístico e de conhecimento comum evita o silenciamento e a relação de dominação que caracterizam o discurso autoritário. Portanto, abre espaço para a reflexão e ação situadas.

O conhecimento na forma como aqui entendo, exige uma unidade entre reflexão e ação sobre a realidade justamente para repensar o conhecimento existente à luz das consciências e das vivências sobre ele, para poder compreendê-lo e interpretá-lo.

Na pedagogia dialógica, a relação com o conhecimento é diferente tanto no processo de obter conhecimento como quanto ao produto obtido. O processo inclui uma busca ativa dos interlocutores em diálogo, um estudo rigoroso não no sentido da sistematização somente, mas no sentido do aprofundamento analítico, da contrastação com o real, da crítica sobre o real, da exigência de coerência, da identidade com a prática. A sistematização com a marca dos interlocutores é muito mais momento final do estudo do que inicial. Quanto ao produto, é conhecimento definitivamente incorporado ao sujeito que inclusive se move em ações coerentes com a teoria que conhece.

O processo discursivo pedagógico de diálogo é provocante e desafiador, suscitando questões por ambos interlocutores que os põe se explicitando mais e mais em relação ao referente, na condição de autores e intérpretes do discurso e do conhecimento que ele focaliza.

Um intercâmbio crítico entre sujeitos e objeto permite uma aproximação mais rigorosa do mesmo e o diálogo favorece ainda que a cerca de conteúdos padronizados a crítica que consegue distinguir seus aspectos mistificados. Entendo isso como passo necessário para a transformação de objetos de conhecimento como objetos de consumo em objetos do conhecimento como tal. O passo fi-

nal é a efetiva transformação da abordagem que reflete uma nova relação com o conteúdo escolar. Exige-se do professor consciência crítica que o impeça de contar "belas mentiras" e lhe possibilite ser um espectador das contradições sociais e um explicitador delas.

Há uma aproximação entre o discurso lúdico conforme a tipologia de Eni P. Orlandi e o diálogo de Paulo Freire como metodologia para o ato de conhecer onde a reversibilidade é total, dando origem à polissemia aberta.

Paulo Freire transcende o nível pedagógico com uma teoria dialógica que assambranca o pedagógico e revela uma ética.

"Na análise da teoria dialógica, Paulo Freire destaca as características diametralmente opostas à teoria antidialógica: 1. a colaboração, 2. a união, 3. a organização e 4. a síntese cultural.

... Paulo Freire não desconsidera o papel informativo, o ato de conhecimento na relação educativa, mas insiste que o conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto deste, não se elabora uma nova teoria do conhecimento e se os oprimidos não podem adquirir também uma estrutura do conhecimento que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros" (36)

No discurso dialógico algumas características também se pronunciam mais intensamente.

a) Estabelece-se um intercâmbio crítico entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido, discutindo os ingredien-

36. GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Contemporâneo, São Paulo, Ed. Ática, 1987, pág. 30.

tes mitificados e mistificados do conteúdo padronizado (37). Isto quer dizer que não pode haver convivência entre o crítico e o mistificante, entre o crítico e o mistificante. Pode haver concomitância inconsciente. O professor crítico, em certo momento, assume uma atitude contraditória com sua postura com seu ânimo, e essa contradição vai se explicar pela força mitológica da ideologia pois se está condicionado por certos mitos que a ideologia dominante cria, inculca nas pessoas.

Uma das marcas do dialógico é descobrir as opacidades que a compreensão do conhecimento escolar é encoberto e esclarecê-lo. O professor dialógico tem o compromisso de desopacizar, desmitificar a descrição dos objetos do conhecimento. É isto que põe o professor numa posição política em favor das classes dominadas. Isto é que opõe o professor dialógico ao professor mantenedor do "status quo".

Se o conhecimento enquanto postura crítica implica a preocupação de desmistificar, o conhecimento é politizado em favor das classes populares.

A transferência do conhecimento sem esta apreensão crítica politiza o objeto do conhecimento no sentido da preservação do "status quo" mesmo que o transferidor se diga democrático.

b) Inclui os interlocutores numa busca ativa.

A busca ativa não pode ser confundida com pura movimentação

37. O uso de mitificar (converter em mito, coisa que não tem uma existência real) e mistificar (enganar, embair, ludibriar) aparecem juntos porque empresto a eles a mesma função prática na educação, ou seja, como Paulo Freire os considera: "A 'banca'... insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação" - FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Edit. Paz e Terra, 10a. ed., 1981. pág. 83.

ção. Não estou esquecendo a especificidade docente do professor; não quero dizer que professor e estudante são a mesma coisa e que basta que ambos se agitem na sala de aula para que haja envolvimento numa busca ativa em torno do conhecimento. Há sim necessidade de um envolvimento comum, professor e aluno que não retira do professor a responsabilidade no direcionamento da busca. Em sendo ativo, o professor ensina e em sendo ativo o aluno aprende; há busca comum na diferença. O questionamento criativo se dá ao nível do aluno e ao nível do professor. Espera-se que o professor tenha um nível de compreensão do objeto do conhecimento mais profundo. O que é necessário é que o professor, sabendo o que o aluno não sabe sobre o objeto do conhecimento, organize a descoberta do que ele não sabe de forma a interessar a ambos em um trabalho criativo. Nisto consiste a diferença de ambos na busca que deve envolvê-los: cabe ao professor gerar questionamento, reflexões, oferecer pistas que desencadeie um trabalho ativo para a apreensão da razão de ser do objeto do conhecimento.

c) O produto do conhecimento dos interessados apresenta-se como uma sistematização particular do conhecimento existente, ou seja, o conhecimento produzido, fruto de uma busca ativa é elaborado com lógica própria. Estudantes e professores deixam de ser meros repetidores para se tornarem intérpretes-autores do objeto do conhecimento.

O conhecimento que não é fruto da transmissão repetitiva, mas da apreensão verdadeira determina uma nova forma de expressar o conhecimento existente, uma forma própria que vem metabolizada no processo de apreensão de professor e estudantes.

As pessoas têm dificuldades em utilizar a metalinguagem do saber instituído, enquanto elas não absorvem o seu significado. O conhecimento, fruto da apreensão real, aparece menos reves-

tido de metalinguagem e mais de significação. A reconstrução do conhecimento é a expressão do conhecimento novo para o reconstrutor. É produzido no ato de estudar, em processo dialógico. Uma metalinguagem então se expõe no ato de conhecer que não pertence mais ao cotidiano do estudante e já faz parte de um conhecimento mais elaborado. Surge, então, a "nova" sistematização, gerada na interlocução dialógica e nova no sentido de atravessar a descrição dos conceitos, mas indo além no sentido da interpretação criativa.

d) A interlocução considera o estudo em terreno de linguagem e conhecimento comuns sobre o cotidiano do estudante para o ensino do conhecimento mais elaborado, em linguagem mais elaborada.

Ou isso acontece ou nunca professores e estudantes se encontram. Estarão condenados a atuar em níveis diferentes e portanto não haverá ensino ou aprendizagem reais.

Isto não significa que o professor tenha de sacrificar um nível de elaboração do conhecimento mais sofisticado para que os alunos o acompanhem, mas decididamente ele tem o compromisso político de resgatar o conhecimento que os alunos deveriam ter e não têm; portanto, de trabalhar um mínimo do "nível" dos alunos para que eles tenham condições de trabalhar um mínimo do desejado pelo professor.

O professor cuja prática é dialógica, parte do trabalho com um saber gerado na prática social de classe na qual os alunos estão situados, gerando um conhecimento novo para os alunos e até mesmo para o professor, enquanto expressão interpretativa coletiva, ou seja, que envolve professor e alunos numa tentativa de ir se largando do senso comum e elaborando um conhecimento mais sofisticado sobre o objeto do conhecimento.

e) Estabelece-se a interlocução com reversibilidade total sobre o objeto do conhecimento.

A interlocução é provocante da multiplicidade de sentidos e o ato de ensinar é a forma que o ato de conhecimento toma para provocar o conhecimento do outro, ou os sentidos que o outro pode acrescentar.

Nesta forma a interlocução é tão necessária quanto os movimentos de locução dentro dela que a geram e estimulam.

A qualidade dos momentos da locução determina se o silêncio do possível interlocutor é silêncio reversível, atencioso ou silenciamento que reduz o outro à impraticabilidade do retorno, da reversibilidade, quer seja pela repreensão, pela imposição, pelo sentido único atribuído ao objeto.

A interlocução, portanto, não pode prescindir da compreensão crítica do professor do cotidiano do aluno, que terá melhores chances de fazer com que o estudante ultrapasse seu cotidiano e a descrição dos conceitos e vá conhecendo melhor, alcançando a razão de ser do objeto.

O diálogo determina uma exploração situada do objeto de estudo, sem rejeitar as categorias abstratas que melhor instrumentalizam este objeto, à medida que se vai construindo no processo, as condições que permitem ao estudante ser bom intérprete e autor de um conhecimento que, por ser situadamente interpretado, o coloca em condições de recriar, re-elaborar, ou seja, um novo autor, não original mas autor na re-elaboração.

A incorporação do pensamento crítico à vida cotidiana é que dirige o estudante e professor de objetos de adaptação a sujeitos de transformação na Escola.

As práticas escolares tradicionais lêem a realidade como objeto de descrição e observação e aí centram o sentido do rigor e não na interpretação e transformação, elementos bem mais exigentemente rigorosos.

"...é uma dúvida remanescente do último grande período de experimentação. Os anos experimentais da década de 60 freqüentemente deram origem a uma classe permissiva e desestruturada à guiza de uma nova educação libertadora. Essa imagem de licenciosidade, ao invés de ponderada liberdade, permitiu que elitistas e conservadores julgassem que criatividade, experimentação e ruptura com a tradição significavam ausência de seriedade e rigor." (38)

A relação pedagógica através do discurso professor-estudante mediatiza mais ou menos os interlocutores com o ato de conhecer. O ato de conhecer se faz mais ou menos rigoroso através do estabelecimento de diferentes processos discursivos. O processo discursivo autoritário estabelece uma relação de dominação exacerbada sobre a fala do estudante e da exagerada posse do conteúdo pelo professor. O processo discursivo dialógico estabelece uma relação de autoridade do professor para com o objeto de conhecimento e conseqüentemente também de autoridade com o estudante. A dialogicidade, enquanto discurso pedagógico, tende a atender as exigências do ato de conhecer mais rigorosamente.

O tema discurso pedagógico tem sido pesquisado pelos autores que me refiro neste capítulo; em especial, do ponto de vista filosófico-hermenêutico pelo Dr. Professor Antonio Muniz de Rezende e do ponto de vista lingüístico.

Os trabalhos que visam uma análise da prática pedagógica, instrumentalizando-se com categorias de discurso já são mais es-

38. FREIRE, Paulo e SCHOR, Ira. O Cotidiano do Professor: medo e ousadia. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986. pág. 106.

casos.

2.2 - A Herança do Discurso Pedagógico

Neste capítulo tento desenvolver a idéia de que o discurso não é entidade autônoma. Os discursos explicitam, traduzem certa materialidade econômico-social onde eles se gestam.

Não é o discurso que gesta a realidade, mas é a realidade que gesta o discurso. Então, não é a idéia que gesta o concreto. As idéias predominantes da sociedade em um certo tempo são as idéias da classe dominante. Ela tenta ideologicamente convencer as massas que as suas idéias são idéias nacionais.

O discurso dialógico é uma tentativa de sublevação contra as estruturas reais, materiais, sociais que são opressoras. O discurso autoritário promove uma realidade concreta que favorece a classe dominante, tenta preservar as condições necessárias à continuidade do domínio da classe dominante. O primeiro é revolucionário; o segundo tenta a preservação do "status quo". Ambos não podem ser entendidos fora da análise de classe, da análise ideológica, fora da análise econômica e social da realidade.

O discurso pedagógico reflete o discurso na sociedade. Traz como herança aquela do discurso social.

"Do micro ao macro, a sociedade capitalista contém toda uma rede de relações autoritárias, normalmente incorporadas às instituições, estruturas, ideologias e processos sociais, e potencialmente aptas a oscilar em função de alterações do contexto." (39)

39. FERNANDES, Florestan. Apontamentos Sobre a "Teoria do Autoritarismo". São Paulo, Hucitec, 1979. p.13.

Se no Brasil está incravado historicamente o desenvolvimento de uma sociedade autoritária é de se esperar que a escola reproduza em suas relações mecanismos autoritários.

Na sociedade brasileira a relação com o saber vem definindo posições de mando e obediência e estabelecendo profundas diferenças entre as pessoas. Há também a questão de classe. O poder do saber amplia o quadro das diferenças de classe.

As diferenças de saber aprofundam as desigualdades entre os que "sabem" o saber instituído e geralmente provém das classes médias ou altas e os que "não sabem" o saber instituído e geralmente provém das classes populares.

No âmbito interno essas desigualdades estão sempre hierarquizadas de tal forma de quem fala é somente quem "sabe" e os que "não sabem" são conduzidos, dependendo da tutela da concessão, da autoridade e do favor.

Marilena Chauí diz que:

"a violência simbólica (é) a regra da vida social e cultural. Violência tanto maior porque invisível sob o paternalismo e o clientelismo, considerados naturais e, por vezes, exaltados como qualidades positivas do caráter nacional." (40)

Essa dependência entre classes sociais infantiliza a maioria dominada que repete obediente e servilmente a "opinião pública" que não é pública como todo espaço dito público no Brasil; é espaço do discurso dominante. As idéias da opinião pública não são as idéias da população em geral, mas as idéias que a classe dominante tem interesse em universalizar dentro do espaço do público e que são reforço à dominação.

40. CHAUÍ, Marilena. Conformismo e Resistência. São Paulo, Brasiliense, 1986. pág. 54.

A nossa é uma sociedade que repete o que os meios de comunicação de massa inculcam, o que os patrões dizem, o que a Escola diz.

Não que, no âmbito da experiência social da maioria não exista um discurso próprio, mas calado pela posição e pelo sentimento de inferioridade.

"Em nossa época, produz-se na verdade uma espécie de amálgama entre Autoridade e competência e ocorre que são as pessoas 'que sabem', que possuem diplomas, que têm também a direção dos negócios e das coletividades. Elas justificam seu poder por suas competências e seus diplomas e a burocracia se torna uma tecnocracia, isto é, uma dominação fundada nas capacidades técnicas." (41)

Ao Estado tecnocrático convém o discurso da ordem tecnocrática. É através dele que a dominação da classe dominante se impõe e expulsa como incompetentes todos os demais discursos. A ordem que o discurso tecnocrático defende é a ordem vigente que mantém como legítimas as instituições e as relações da sociedade autoritária.

"...num primeiro momento, a razão tecnocrática limita-se a degredar para o limbo do discurso a sua demonologia: os discursos reivindicatórios, que interferem com a racionalidade das decisões militares; os discursos partidários, que interferem com a racionalidade do modelo político. Com o tempo esses demônios vão desaparecendo: o ratio tecnocrática se implanta sozinha na polis. É o triunfo do discurso da razão. É a mudez - quem sabe provisória - do discurso da loucura". (42)

À maioria dominada, que foi silenciada, resta o silêncio,

41. LOBROT, Michel. A Favor ou Contra a Autoridade. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. pág. 51.

42. FOUCAULT, Michel. O Homem e o Discurso. Rio de Janeiro, Editora Tempo Brasileiro, 1971. pág. 15.

que neste caso é o discurso do outro, o discurso da ordem onde as desigualdades são naturais; existiram e sempre existirão, onde a hierarquia é necessária consequência onde existem os que não sabem, não podem, não querem e os que sabem, podem e fazem.

Esta é uma sociedade onde predomina o sujeito religioso, no sentido que Claudine Haroche empresta ao termo, ou seja, onde os indivíduos estão sobre o domínio da "lectio".

No plano educacional a "lectio" se perpetua desde a *Ratum Studiorum* introduzida pelos jesuítas até os livros textos e o soar monótono do professor os repetindo em classe.

No plano social, a luta para chegar a sujeito jurídico, ou seja, aquele que tem direitos, é a constante contradição que eclode de seio da sociedade autoritária, ocultada a qualquer preço pela minoria dominante e que no pensamento de Marilena Chauí ainda não chega a ser luta pelos direitos, mas para a conquista da cidadania que junto com a fala é alijada das classes populares brasileiras.

"No registro político a luta não é pela tomada do poder identificado com o poder do Estado, mas é a luta pelo direito de se organizar politicamente e de participação das decisões, rompendo a verticalidade hierárquica do poder autoritário. Por outro lado, no registro social, observa-se que as lutas não se concentram apenas na defesa de certos direitos ou na sua conservação, mas são lutas para conquistar o próprio direito à cidadania e constituir-se como sujeito social, o que é particularmente visível nos movimentos populares e dos trabalhadores." (43)

Uma sociedade que autoritariamente se rege no plano interno, revela um grau alto de dependência no plano externo, o que

43. CHAUÍ, Marilena. Conformismo e Resistência. Rio de Janeiro, Brasiliense, 1986. pág. 62.

historicamente vem roendo a sociedade brasileira.

Na "cultura do silêncio", expressão utilizada por Paulo Freire, a cópia interna reflete a cópia externa. Portanto, a palavra de ordem na sociedade autoritária tecnocrática é a modernização, ou seja, tentar repetir no âmbito do subdesenvolvimento as práticas e as idéias de fora.

A modernização tecnocrática, de triste memória na educação brasileira, afundou por um quarto do século recente estudantes e professores na suposta competência técnica condenando-os a mudez política no âmbito de seus trabalhos e de suas vidas.

Portanto, a herança de discurso pedagógico que possuímos é a de uma sociedade autoritária, regida por um Estado tecnocrático que na educação como em outros setores utilizou modernizações que alteraram estruturas educacionais criando ainda mais obstáculos à que um discurso pedagógico não autoritário pudesse se desenvolver.

Uma herança que se ofereceu quando as classes populares por efeito do Estado populista estavam começando a ensaiar a possibilidade de dizer as suas falas.

"Na América Latina, o golpe de Estado veio a ser a resposta das elites econômicas e militares às crises provocadas pela emergência popular." (44)

Assim, como o discurso pedagógico é uma relação entre interlocutores sobre um referente, a "cultura do silêncio" imposta ao Terceiro Mundo é uma relação da sociedade autoritária com a metrópole. A sociedade autoritária do Terceiro Mundo cala para

44. FREIRE, Paulo. Conscientização. São Paulo, Editora Moraes, 1980. pág. 71.

ouvir a metrópole que dita soberana as práticas que a levarão ao afundamento da dependência e do servilismo.

As mesmas relações que se repetem no discurso pedagógico autoritário, no seio da própria sociedade autoritária se tornam realidade nas relações entre o Terceiro Mundo e a metrópole. Suas sociedades não são sujeitos; são objetos da dominação competente, tecnocrática e... natural. Como diz o povo dominado: "Tem que haver pobre, para haver rico."

A predominância do conformismo nas sociedades autoritárias nunca significa sua exclusividade. Tanto é que o capitalismo internacional constantemente se torna flexível e se recria no combate ao "inimigo interno e externo". Como as lutas dos dominados logicamente não faz parte da historiografia dos dominantes, ela só aparece quando os mecanismos de luta são também suficientemente flexíveis e criativos para criar novos padrões de resistência.

"...a nova fase de transição (que inicia também com o golpe de Estado) desafia as trocas populares a que encontrem uma maneira de proceder inteiramente nova, diferente da sua ação no período precedente, quando lutavam contra as forças que os golpes de Estado haviam conduzido ao poder." (45)

A contradição do discurso dominante da sociedade autoritária que se embasa no discurso da ordem instituída é o discurso que interfere no seio dessa ordem para desordená-la.

Não se pode atingir a compreensão da dominação sem prescitar as suas contradições, sem desenvolver o discurso crítico.

O discurso crítico que desvela as contradições abre espaço para o discurso calado daqueles que sob o peso da dominação

45. Ibidem, pág. 72.

competente não conseguem falar dentro da sociedade autoritária. O discurso pedagógico não autoritário é um espaço de resistência contribuindo para a compreensão de uma sociedade dialógica ou democrática. (46)

"O enlace é de novo, estrutura e história. Estrutura que são modificadas, desagregadas e transformadas pela ação coletiva de grupos de homens que se opõem à ordem existente e lutam por sua transformação revolucionária."
(47)

A sociedade dialógica ou democrática é contrária a sociedade autoritária. Está dentro dela, calada pelo discurso competente do autoritarismo, mas vai se construindo sempre de dentro dela para negar o clientelismo e a obediência interna bem como a dependência e o servilismo externos.

No plano dos discursos e das práticas a sociedade dialógica é aquela que se faz intérprete e autora das suas palavras e dos seus destinos, a que se faz sujeito de suas idéias e de suas ações.

Por consequência os sujeitos das sociedades dialógicas passaram pela "lectio" e pela "disputatio". São sujeitos intérpretes e autores da sociedade, sujeitos históricos em vias de superar a dominação de classes.

46. Ver a compreensão de convivialidade de Ivan Illich em "La convivialité", obra do Autor para a compreensão da expressão sociedade dialógica.

47. FERNANDES, Florestan. Apontamentos sobre a Teoria do Autoritarismo. São Paulo, Hucitec, 1979. pág. 17.

3. PROCEDIMENTOS DE ESTUDO

3.1 - A Análise do Cotidiano

"A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes." (48)

Dentre os tipos de abordagens de pesquisa analítica a etnografia, cuja "tarefa básica continua sendo a de documentar o não documentado" (49), apresenta alguns pressupostos que viabilizam o esforço metodológico de melhor conhecer o discurso pedagógico:

1. Esta análise do discurso pedagógico implica uma análise descritiva de processo.

Inicialmente, é nos processos cotidianos que a Escola ganha vida, ou seja, movimento, e o processo discursivo, para analisá-lo, é preciso analisar as relações entre interlocutores e o referente em movimento.

48. LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação, Abordagens Qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986. pág. 13.

49. EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo, Cortez, 1986. pág. 37.

2. A análise do discurso pedagógico é contextual.

A realidade da sala de aula se interpenetra na realidade escolar e esta na social e política, de forma que a etnografia da sala de aula mantém um "pé" no discurso que flui entre interlocutores e outro nos condicionantes institucionais, sociais, políticos e históricos que direcionam a interlocução.

3. A análise do discurso pedagógico trabalha com sujeitos históricos.

O conteúdo histórico presente no contexto dos interlocutores e da situação é constitutivo do discurso pedagógico.

A etnografia combina, segundo Firestone e Dawson (1981): "dois métodos básicos: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo" (50), explicações e interpretações estas que são pontos de vista, produtos de uma vista histórica significativa para os interlocutores.

4. A análise do discurso pedagógico inclui a interpretação do não-discurso.

A noção de vida cotidiana permite melhor captar o "outro" na sala de aula, ou seja, na análise do processo discursivo, o calado pelo locutor e o processo discursivo que se faria caso não predominasse o tipo de locução.

5. Esta análise do discurso pedagógico inclui o "heterogêneo" no processo discursivo.

Na análise tendo a reconhecer os aspectos heterogêneos e até de certa forma imprevisíveis, ou a presença do singular no

50. LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação, Abordagens Qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986. pág. 14.

discurso pedagógico, fazendo um esforço de descrição analisada de tudo que vejo.

6. Esta análise do discurso pedagógico pretende melhor entender a "questão" do discurso pedagógico.

É "importante a possibilidade de generalizar a construção teórica que se elabora no curso da análise" (51), o que livra uma análise etnográfica do discurso pedagógico de conclusões restritivas ao processo da sala de aula em análise, mas a coloca como condição de aprofundamento da análise teórica.

7. Esta análise do discurso pedagógico é comprometida com uma teoria pedagógica.

"Dado o vínculo estreito entre observação e análise, a definição de categorias teóricas de diferentes níveis vem se construindo no processo de pesquisa etnográfica" (52).

Uma pesquisa etnográfica na sala de aula, enfocando centralmente o discurso pedagógico não fica na descrição do existente, estabelece categorias pré-existentes para a descrição do existente mas revê, reaproveita o conteúdo político da categoria teórica no conteúdo vivo da prática e amplia o conhecimento sobre a categoria. Possibilita o andar junto da construção teórica para alargá-la mediante a pesquisa, ou seja, conforme as mesmas autoras: "no duplo processo de observação e interpretação, abre-se a possibilidade de criar e enriquecer a teoria". (53)

51. EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo, Cortez, 1986. pág. 29.

52. Idem, pág. 49.

53. Ibidem, pág. 50.

3.2 - O Encontro com a Escola

"Aproximar-se da escola com a idéia de 'vida cotidiana' significa algo mais que 'chegar a observar' o que ali ocorre diariamente". (54)

Foi por isso que a "chegada" até à Escola foi tão refletida até o ponto de chegar a definir qual a Escola que aceitaria a pesquisadora, trabalhando enquanto pesquisadora e ao mesmo tempo, fazendo parte da rotina da escola e a ela se integrando.

A Escola X aceitou a proposta através da Direção, após uma conversa que tivemos: Diretor, Vices, Coordenadora Pedagógica e eu, onde relatei sucintamente o tema da pesquisa, minhas vinculações profissionais e acadêmicas e minha intensão de participar do cotidiano da escola.

A partir de março de 1986 passei a freqüentar a Escola diariamente no período compreendido entre 18 h e 50 min e 23 h, dividindo com a Coordenadora Pedagógica L e mais três professoras que trabalham no setor de Coordenação M, E e Z o espaço de uma pequena sala no 1º andar, no fundo de um corredor de salas de aula.

A acolhida de alguém que se coloca como pesquisador, mas à disposição do grupo para prestar serviços dentro dessa função e competência foi entusiasmada pelas coordenadoras que se confessavam ainda desestruturadas na organização do setor, tendo iniciado fazia pouco tempo.

No primeiro momento desejavam idéias para incrementar um contato maior com os professores e outros setores, já que estes só chegavam na salinha para entregar planos e provas e não havia previsto no calendário escolar espaço para reuniões.

54. *Ibidem*, pág. 21.

A convivência com e acolhida favorável da pesquisadora com o pessoal da Escola foi um fator decisivo no processo de pesquisa analítica.

A tradição de pesquisa educacional baseia-se na pesquisa experimental ou descritiva que usa métodos quantitativos para inferir respostas sobre produtos, deixando em segundo plano a análise dos processos que ocorrem na Escola.

Os produtos que a pesquisa tradicional trabalha são expressões de quantidades, percentuais e uma vasta gama de planejamentos concretizados em planos, projetos, relatórios que lêem de forma empobrecida a realidade escolar.

"Os conceitos clássicos a cerca de instituição, especialmente de instituição educacional, enfatizam os fins, os objetivos e a organização hierárquica. Atendem à legalidade e normalização regulamentar como padrões de comportamento dos atores e como referências de controle e avaliação. Estes conceitos são o pano de fundo implícito e comum tanto ao planejamento como a um grande número de pesquisas educacionais. Estas não encontram dificuldade alguma em transformar a classificação oficial de escolas, professores e alunos em seus padrões de amostragem, tomando como dados a informação que o sistema recolhe através de seus próprios mecanismos e categorias ou aceitando como parâmetros de avaliação os que o sistema propõe." (55)

Esse tipo de pesquisa tradicional dispensa a presença permanente do pesquisador na Escola, porque trabalha com documentos escritos, desprezando o que se fala e o que se faz. Dispensa essencialmente a convivência e influência pesquisador-"pesquisado".

A documentação registra o que se pretendeu fazer ou o que se considerou ter sido feito ou ainda o que oficial e formalmente está prescrito para ser feito, mas é pobre em realidade.

55. Ibidem, pág. 18.

A observação aproxima o pesquisador da realidade, mas não explora a multiplicidade de sentidos dessa realidade escolar que se traduz no sentido que cada ator introduz ao cenário escolar.

É a convivência que vai permitir o mapeamento destes diversos sentidos e uma análise polissêmica da realidade não documentada na Instituição.

O encontro com a Escola, portanto, é neste tipo de pesquisa qualitativa muito mais que a coleta de dados já que os atores do cenário escolar não são tomados como "dados" mas como sujeitos da realidade escolar e esta realidade é apreendida através da qualidade do "encontro".

Nesta perspectiva, o pesquisador é mais que presença necessária na Escola; torna-se presença participante, trocando com a Escola influências. A pesquisa é influenciada pela realidade escolar e influencia a realidade escolar por ser participante; um tipo de participação mais que presença-ação (56).

"A metodologia da pesquisa/ação como uma proposta político-pedagógica que busca realizar uma síntese entre o estudo dos processos de mudança social e o envolvimento do pesquisador na dinâmica mesma destes processos. Adotando uma dupla postura de observador crítico e de participante ativo, o objetivo do pesquisador será colocar as ferramentas científicas de que dispõe a serviço do movimento social com que está comprometido". (57)

O comprometimento político-pedagógico do pesquisador é explícito neste tipo de trabalho e não implícito, embora real, como ocorre na pesquisa tradicional onde a suposta neutralidade do pesquisador mistifica a sua opção de influir decisivamente na

56. A este respeito, ler o 39 capítulo de FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 10a.ed., 1981.

57. Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira em BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa Participante. São Paulo, Edit. Brasiliense, 2a.ed., 1982. pág. 27.

permanência da Escola como Instituição reprodutora do saber dominante, exclusivamente.

As diversas modalidades da pesquisa-ação compromete o pesquisador em numa participação no sentido de influenciar a Escola para ações transformadoras da realidade escolar.

Depois de vários bate-papos concluiu-se pelo uso de um jornal mural na sala dos professores, através do qual se incentivasse um intercâmbio de informações úteis.

A pesquisadora havia proposto como contra-partida para o uso das dependências da Escola e do tempo de professores e estudantes, encontros semanais com pessoal com tempo disponível e interesse para uma troca de experiências sobre a educação que se faz nas Américas (58). Eu contaria alguns conhecimentos trazidos do convívio com a área educacional em outros países americanos e os participantes contariam alguns conhecimentos adquiridos na prática do ensino na Escola.

Utilizando-se o quadro mural para comunicação, definiu-se quartas-feitas como um espaço de tempo com um maior número de professores fora da sala de aula, em horário de atividades.

Durante os meses de abril e maio fui conhecendo os participantes, pessoal de setores em sua maioria e alguns professores que pouco a pouco vinham se chegando ao "curso" e à salinha da Coordenação. Eles iam tomando um contato também mais corriqueiro e naturalmente espontâneo comigo.

"Foi para a Coordenação que fui encaminhada. Desabafei como pude a minha aflição. Eu estava mesmo era pedindo socorro! Foi aí que eu conheci a pesquisadora e a L. A Oly muito calma me dava sugestões do que fazer nos pri-

58. Encontra-se em anexo material escrito do trabalho que foi utilizado como pano de fundo nos encontros pesquisadora-pessoal da Escola.

meiros contatos (de aula com os estudantes). A L. remexia armários atrás de conteúdos, porque deveria ser feita uma sondagem com os estudantes nas minhas primeiras aulas. Senti-me mais calma, socorrida com o papo com a pesquisadora. Alguém tinha me entendido. Achei também que a diferença de idade entre nós não influenciaria no contato, o que me chamou a atenção, já que nas escolas por onde se passa ser de uma geração diferente da maioria do professorado, já é sinal de irresponsabilidade, descrédito e incompetência." (59)

Das viagens minhas - alvo de meu trabalho anterior - passava-se à troca de idéias sobre as questões do interesse dos participantes e diretamente às questões pedagógicas da Escola.

O restante do tempo ia conversando com a equipe de coordenação da Escola, alunos e professores que lá apareciam, socializando na sala dos professores, secretaria, bar, sala de multi meios (nome dado à sala onde algumas professoras guardam os poucos recursos audio-visuais que a Escola possui e usam o tempo para rodar no mimeógrafo trabalhos dos professores encomendados com 48 horas de antecedência).

Também participava de reuniões previstas ou que a Direção solicitava com os professores todos ou com o chamado "Conselho Técnico Administrativo Pedagógico" composto por Direção, Vice-Direção, Coordenação, Professores eleitos pelos colegas e professores designados pela Direção.

59. Esse e outros extensos depoimentos da Professora 3 foram transcritos na íntegra de um "Caderno de Relatório" que 3 elaborou durante os seis meses que estive na Escola. Resolvi colocá-los no corpo do trabalho porque eles expressam com clareza o que foi sendo feito em determinados momentos e como forma de apresentar 3, cujo texto de relatório é desconhecido, bem como a Autora.

3.3 - O Encontro com os Agentes das Falas

Entre março, abril e maio freqüentei, convivi e participei das atividades da Escola, trocando idéias com a equipe de Coordenação pedagógica, com os professores que desejaram participar dos encontros. Foram poucos: nos setores, elementos da coordenação pedagógica e da orientação educacional basicamente. Da equipe de direção apenas a Diretoria de Turno era presença assídua; alguns professores, especialmente do grupo de comunicação e expressão, alguém do setor de multimeios, alguém do setor do Centro de Integração Escola-Empresa e estagiários de psicologia e administração escolar que surpreendentemente confessavam estar diante de algo novo e que valia a pena participar.

Essa inserção na vida da Escola me fez manter sempre alerta a heterogeneidade dos elementos atores no cenário escolar.

A pesquisa tradicional procura dissipar as diferenças para definir leis gerais. A pesquisa do cotidiano, ao contrário considera apreender o heterogêneo e as suas múltiplas determinações.

A presença, a constância na presença, as manifestações dos presentes neste "curso" e na salinha da coordenação pedagógica me foram elementos de observação e de prova para a análise do cotidiano da sala de aula, ao mesmo tempo que registravam minha contrapartida em serviços.

Carlos Brandão ao introduzir o trabalho Pesquisa Participante refere-se a "Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve" (60). Foi uma preocupação além de escrever e analisar o cotidiano da sala de aula, ou seja,

60. BRANDÃO, Carlos. Pesquisa Participante. São Paulo, Edit. Brasiliense, 2a.ed., 1982. pág. 11.

"favorecer a aquisição de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que está vivendo este processo que ele possa assumir, de forma cada vez mais lúcida e autônoma seu papel de protagonista e ator social". (61)

Esse tipo de inter-relação fica melhor registrado para análise das condições de passagem do autoritário ao dialógico em sala de aula através do depoimento de uma das participantes do "curso": a Prof.^a 3:

"Mas, quem eu me comunicava mais e de uma forma espontânea era com a pesquisadora. No início era empatia, depois foi identificação nas coisas que iam sendo colocadas entre nós.

Fora Oly e a L. que falaram do trabalho de grupo que iria começar na escola, com a finalidade de discutir educação. Achei fantástico que um grupo de professores fosse se reunir para discutir educação por livre e espontânea vontade. Vamos lá!

O primeiro encontro foi no final de março. Éramos onze professoras.

O encanto todo do grupo se voltava para a Oly, que nos contava com detalhes a sua passada por quatro países da América numa experiência como ela chama 'marginal' em educação. O grupo se sentia viajando na viagem da Oly. Todas nós nos impressionávamos com a tecnologia empregada nas instituições de educação norte-americanas... A cada novo encontro o grupo aumentava e o entusiasmo era grande. Queriam 'viajar' com a Oly. Muitas eram as perguntas voltadas para detalhes; comparações se faziam do ensino nos diferentes lugares, mas a essência acabava-se por concluir como semelhante.

Foi solicitado ao grupo que desse a sua opinião sobre assuntos a serem discutidos. Surgiram vários como: outras experiências em escolas do exterior; contribuições concretas que um pedagogo pode trazer do exterior; nível de ensino; evasão escolar; competência do professor e do aluno; autoridade e autoritarismo; motivação de adultos.

Nos encontros continuaram as discussões. Cada opinião dos professores refletia a sua maneira de pensar e trabalhar. Percebia-se desde medo de falar sobre seu próprio trabalho até a suposta segurança do autoritarismo. Faziam-se revelações do medo da incompetência, do se sentir 'burra' quando não foi entendido um determinado autor; da incapacidade de motivar adultos.

Nesses bate-papos, por mais que se procurasse onde estava a culpa, o erro, não se encontrava. Acho que essa era uma necessidade de uma parte do grupo. Talvez se sentissem aliviados por transferir para cá ou para lá a 'chave' da complexa questão.

Alguns professores se sentiram questionados em seu trabalho com algumas discussões. Não que isso fosse feito diretamente, a um ou a outro. Mas, em alguns, algumas coisas tocaram fundo, abalaram. Alguém não retornou ao grupo. Seria muito difícil continuar a discutir e a pensar, porque traria como consequência uma mudança, que para muitos 'assusta'...

Falávamos da prática vivida por cada um de nós, que vivemos nesse mundinho nosso aqui, pequeno, com o horizonte tão próximo. Foi esse mundinho pequeno que começamos a questionar. Talvez conseguiremos um avanço grande, uma discussão mais aprofundada, que só poderia acontecer com a necessidade surgida do grupo, em cima da sua realidade...

O trabalho de grupo me motivou a mudar. Questionava a 'competência' tão falada. Se só era possível mudar quando mudasse toda a estrutura educacional. Se, o meu trabalho teria que esperar a mudança dos outros. Se seria impossível motivar os estudantes-trabalhadores que atendíamos.

Li o livro da Oly e refleti sobre minha prática docente. Me dei conta de que eu mesma 'sem me dar conta' era autoritária. De uma certa forma repetia aqui e lá atos autoritários do sistema no qual estou inserida. Um exemplo é o conteúdo. Virou tabu que o conteúdo a ser desenvolvido não pode ser mexido pelos professores e estudantes. Isso eu não questionava. Pensava, como a maioria, que não podia trocar, reorganizar, mudar.

No grupo, para espanto da maioria, descobrimos que não existe nada que nos impeça de fazê-lo. Isso foi muito importante." (62)

3.4 - O Encontro com o Discurso Pedagógico da Turma 1º B

A busca das contradições e da heterogeneidade é que me encaminhou para o cotidiano da turma 1º B.

A turma 1º B é uma das turmas de 1º ano Técnico em Contabilidade da Escola, mas com uma característica marcante: é a turma dos repetentes do 1º ano, com exceção de 4 estudantes: G,

C, P e M. É uma turma como as demais que iniciou o ano escolar com 40 estudantes em classe, dos quais no início do 2º semestre letivo restam 15, porque os demais se "evadiram". É a turma, segundo o depoimento da Prof.^a 3 "mais discriminada entre os professores da Escola".

A aparente homogeneidade do 1º B, marcada pela repetência; "são os que não querem nada com nada", diria um professor em Conselho de Classe, contrasta com o depoimento da Prof.^a 3 em suas relações com a turma no 1º semestre e que me levariam a decidir sobre situar e delimitar o campo de trabalho sobre análise do cotidiano do discurso pedagógico exatamente na turma 1º B.

"...o conteúdo continua o mesmo que me entregaram no início do bimestre e que foi elaborado não se sabe por quem e nem para quem.

O 1º bimestre termina. Os resultados em termos de notas foram considerados no Conselho de Classe como 'de professora boazinha'. Em termos de relacionamento com os estudantes, nos vemos como pessoas...

Com os estudantes a nossa avaliação do bimestre foi interessante, mas acomodada. Só foram colocados pontos positivos quanto ao desenvolvimento das aulas, relacionamento nosso, provas, trabalhos e nenhuma crítica. Para eles, o que vivenciam comigo parece ser o máximo que se pode fazer. Nada foi questionado, com exceção de um estudante que colocou que 'eu deixo' os alunos tomarem conta. A falta de disciplina rígida é sentida como desordem...

...Acabado o 1º bimestre as coisas vão se tornando iguais. Já não sinto entusiasmo na hora de ir para a Escola. As aulas me parecem todas iguais, chatas, monótonas. Penso que está na hora de uma viravolta. Coloco toda essa preocupação em aula. Proponho debate, discussão, mudança. A reação é de perplexidade, caras de interrogação. Alguns me dizem que sou pessimista, outros rebatem que não, que sou realista. Curiosos é que ficam: 'mas como vai ser?', 'nós fazemos a mudança?', 'nós programamos o conteúdo?', 'como?', 'é realmente o conteúdo que nos interessa', 'mas o que vamos estudar?'. Todos pensam, pensam. O sinal acontece e parece que ninguém escuta. Pensam. Em outro grupo de estudantes o que assusta é a coletividade que existe na proposta de mudança. Não conseguem, não gostam, não sabem: 'Não dá certo trabalho que depende dos outros'; 'aqui em aula não dá, P.; tem gente muito infantil'. Outros se entusiasman: 'Vamos, pelo me-

nos, tentar'. Outros desanimam: 'Não vai dar certo'.

Eu ouço e procuro entender as dificuldades de quem vive dentro de uma sociedade individualista e competitiva.

Nos intervalos sou procurada por eles que revelam que seria mais fácil se todos os professores trabalhassem assim. Minha palavra é que nós podemos ser a semente de uma escola nova. Depende de nós".

... "Os livros que contam a prática, a vida vivida, são os que mais me interessam. Compreendo mais as coisas vivenciadas, experimentadas, do que teorias fundamentadas em outras teorias.

Isso só me estalou numa discussão com a pesquisadora. Coloquei algumas questões sobre leitura que me incomodavam. Muitas vezes me sentia incapaz de ler sobre todas as variadas coisas que me interessava saber.

Foi a Oly que me ajudou a chegar a conclusão de que para ler é preciso uma determinada disciplina e também de uma seleção das coisas que no momento estamos curiosos, necessitados, envolvidos.

O livro Reflexões Sobre a Prática Docente da Oly pintou logo no início do semestre e muito me fez pensar. Ela fala da própria experiência enquanto docente. De uma maneira simples, corajosa, crítica. A sua fala escrita comunica com competência. A pesquisadora mostra no seu trabalho o quanto acredita no estudante; por isso a sua proposta se compromete com eles e os compromete. Fala de uma utopia pedagógica que me despertou. Me fez questionar se é possível continuar o estudante a ser objeto e não sujeito da educação. A sua participação no processo é unicamente a de receber um conhecimento planejado, pronto, sem que ele possa opinar; autoritarismo pedagógico que torna o estudante o depósito final de uma educação 'bancária'. A sua experiência não está planejada para fazer parte do processo, é como se não existisse. É de se duvidar de um planejamento tão organizado que não conhece nem as necessidades do estudante. Lembro de uma frase no livro da Oly que me fez rir: 'presença do supérfluo e ausência do significativo'.

O autoritarismo é histórico; nos oprime tanto que nos leva a pensar que nada podemos fazer diferente do que aí está. Então nos acomodamos às estruturas que parecem ser inabaláveis.

A experiência da Oly mostra o quanto é difícil desacomodar as coisas. A resistência das instituições é desestimulante e, às vezes, até desafiante quando se vê que tão poderosa estrutura não pode ser cutucada por ninguém, porque balançam os seus pilares. Nem que seja de medo.

Nas suas reflexões, Oly me fala da aprendizagem significativo-existencial coletiva que resume muita coisa na essência dessas pala-

vas. Engloba a importância da educação atender à necessidade do estudante, de considerar as suas experiências e de ser política. Colocar isso na prática não é nada fácil. Sinto isso na fala dos estudantes: 'Como é que tu vais dar isso?', 'Ela já perdeu duas aulas discutindo mudanças', 'Mas, se te ouvem falar assim, vão dizer que tu és revolucionária'. São expressões que demonstram a dificuldade em mudar, mexer, libertar-se. O próprio estudante possui uma carga de um autoritarismo que nele também se instalou. O processo é inconsciente, mas se torna autoritário na medida em que o estudante, oprimido na instituição escolar, passa a fazer também o papel de opressor. Lembro agora de uma estudante que nunca olhava pra mim na turma 1.^a B. Eu achava estranho. Tentava uma aproximação. No dia da discussão sobre mudanças na turma dela, deixou bem claro que não queria se envolver quando respondeu: 'eu não acho nada', à pergunta que eu fiz de qual era a sua opinião sobre o assunto.

Passou uma semana e três estudantes dessa turma vieram me convidar para ser a prof.^a conselheira deles. Houve uma eleição e a única que não tinha concordado com o resultado era I. Quando foi questionada pelos colegas, falou que eu era muito diferente dos outros professores, que alguns não gostavam de mim e que eu iria me dar mal...

...Refletindo sobre a fala escrita da Oly conclui que eu mesma trabalhava de uma certa forma com autoritarismo. O relacionamento com os estudantes não era, mas a essência do trabalho sim. Eu estava desenvolvendo um conteúdo que não tinha sido nem discutido em aula. Achei inviável continuar o trabalho consciente disso. Foi aí que iniciou todo o processo de mudança.

Coloquei em aula, da forma mais clara, mais limpa, o que eu realmente estava questionando. Senti necessidade de conversar com eles o que estava conversando sozinha. Pensei que só com eles é que eu conseguiria entender mais e mudar o que nós entendêssemos que tinha de ser mudado. Fui tão honesta quanto estaria sendo comigo. Coloquei em aula o que eu questionava para questionarmos juntos.

Para alguns se tornara complicado o fato da prof.^a achar que estava sendo de alguma forma autoritária, querer mudar, mas com eles. Acho que um pouco de insegurança surgiu quando a ordem até então estabelecida foi derrubada e um espaço enorme se abriu para inventarmos juntos o que fazer. A insegurança deles estava no fato de que eu não tinha nada planejado para resolver os questionamentos que foram colocados. A proposta era juntos planejarmos o que achássemos necessário. Isso bagunçou muitos.

Em todas as turmas conversamos dois períodos sobre o assunto. Muitos queriam saber o que eu tinha pensado para resolver essas questões de planos, aulas monótonas, partici-

pação e todo resto. Parecia impossível para eles que eu não tivesse nada planejado. Sentiam-se incapazes de participar no processo de reelaboração no novo trabalho. Nunca tinham sido chamados para isto.

Decidimos reelaborar o conteúdo que iria ser desenvolvido até o final do ano. Para isso tomamos como requisito as necessidades de cada um dentro da matéria: fosse para vestibular, trabalho ou conhecimento para a vida. Muitos questionaram se nós não estávamos burlando a hierarquia escolar. Quais seriam as conseqüências do que estávamos fazendo; se isso tudo não traria problemas com as autoridades escolares. Parecia para eles que era ilegal a mudança. Respondi como sabia. Não existe uma lei que proíba. Existe um tabu, que cabe a nós derrubar.

Na elaboração dos conteúdos não participou a grande maioria; não sabiam muito bem o que queriam estudar, mas surgiram propostas ótimas. Em uma turma acharam que deveriam iniciar um estudo sobre Pelotas, afinal moravam aqui e conheciam muito pouco do seu próprio lugar. A preocupação está no estudar primeiro o que está mais próximo, o que eles consideram 'nosso': 'nossa cidade, nosso Estado', mas de uma forma não segmentada como por exemplo: geografia política, física, humana. Os conteúdos não diferiram muito de uma turma para outra. A exceção está na turma 1º B que, depois de estudar alguns aspectos do Brasil, quer se deter nos países que hoje estão em destaque pelos conflitos internos (como África do Sul) ou externos (como Nicarágua) e também Chile, especialmente citado por eles.

Chamou-me atenção o fato da turma 1º B ser a mais discriminada pelos professores na Escola, ser a mesma que quer estudar atualidade e também a que depois das nossas discussões me convida para ser conselheira."

"...No meio do semestre ocorre a descoberta da 4ª Professora de OSPB que leciona história. Conversamos primeiro na reunião de área, depois na merenda e daí partiu a descoberta que muitas coisas fechavam. Não concordamos em tudo, mas na questão da Escola, fecha muito a nossa maneira de pensar e agir. Com ela não preciso ter medo de falar. Enfim, pintou alguém que se propõe fazer alguma coisa. Alguém que estimula, que cutuca, que pensa perto. Na Escola nos encontramos todos os dias. Daí partiu a idéia de trabalharmos junto História e Geografia como deveria de ser. Pensamos que trabalhando o mesmo, ela em História, eu em Geografia, poderíamos atingir de forma diferente assuntos que os próprios alunos solicitaram. Combinamos de nos encontrar nas férias para elaborarmos alguma coisa.

"...Uma das coisas que eu e a pesquisadora discutimos foi a importância de um bom instrumento de comunicação que tornasse possível estudar História e Geografia através da atua-

idade. Foi então que por alguma dificuldade conseguimos a Folha de S. Paulo diariamente e outros jornais.

Comecei a leitura diária do jornal. No início foi difícil, pois eu não possuía o hábito de ler jornais. As notícias me chegavam através da televisão, dos amigos e das revistas mensais que considero um pouco honestas.

Nos primeiros dias usava muito tempo para ler o jornal. Com o passar do tempo foi acostumando a ler o importante e necessário para mim e o trabalho de aula, reduzindo o tempo de leitura.

Hoje, o jornal faz parte do cotidiano. Procuro colocar em aula as coisas que leio conforme interesses que surgem. Coloquei a proposta para os estudantes de estudarmos Geografia através dos fatos atuais. Eles acharam um pouco difícil, mas válido. Poderemos introduzir a notícia no decorrer do nosso trabalho. Tiro xérox das matérias que poderão ser introduzidas no trabalho. Noto preguiça na leitura do jornal, a mesma que eu tinha.

"...A Oly colocou na minha mão um livro da Maria Adozinda: Minha Escola, Minha Vida... É outra História. Ela conta a maneira como trabalha. De uma forma cativante dá vida ao que escreve porque coloca com emoção o que faz. Suas experiências são numa Escola onde é Diretora. Com simplicidade e clareza mostra a utopia possível. Seu trabalho envolve a convivência com o risco do novo, do incerto.

Quando terminei de ler as experiências da Adozinda, me senti forte, mais segura de que as coisas que pensava eram viáveis, possíveis.

Na Escola da Adozinda o trabalho é em equipe, com professores, alunos, funcionários e pais de alunos. Abrange um campo enorme de ação. Existe uma integração e por isso também, resultados excelentes.

Adozinda fala que é muito solitário o trabalho do professor e realmente é... Foi uma sacudida a experiência da Adozinda, justo na hora em que as coisas começavam a se tornar iguais, vem ela e me diz que acredita, que é possível, que corra os riscos.

Os livros não foram uma varinha de condão que me transformaram. Mas foram eles que me fizeram pensar detalhadamente as coisas, as possibilidades e me impulsionaram, me motivaram na hora exata de seguir em frente. Reafirmaram minhas idéias e desafiaram o meu medo.

As reflexões feitas a partir deles foi o ponto de partida de um trabalho que agora não é só meu.

Observo que agora sou mais cobrada, parada, questionada. Em todas as turmas as reclamações são feitas a mim. V. me fala de um Prof. que declara em alto e bom tom que as provas por ele elaboradas são 'armadilhas'. A queixa de V. é que não há na turma união para lutar contra tal absurdo. Reclama dos que se acomodam, dos que não têm coragem para enfren-

tar o autoritarismo.

P., estudante da 1ª B me procura no recreio e pede que entre na luta com ele e a turma. Querem reivindicar professores na sala de aula. Diz que em uma semana inteira, a cada noite só tiveram uma aula. Acha que é um absurdo trabalhar o dia inteiro para chegar na Escola e esperar até o último período para ter uma aula. Foi nesta turma que foi escolhida conselheira. Me pedem que os ajude a 'unir' a turma para enfrentarem juntos os problemas... Prá mim, isso é uma demonstração de confiança no nosso trabalho, ou pelo menos a confirmação de que a nossa comunicação está acontecendo." (63)

O depoimento de 3 me levou a considerar a turma 1ª B um ambiente propício ao estudo de contradições. Nela os estudantes desejam estudar atualidade e são oficialmente "atrasados"; lá há estudantes interessados num trabalho participativo e outros que rejeitam declaradamente este trabalho. Lá a monotonia do tudo está bem, algumas vezes, cede lugar aos chamados "problemas da Escola".

"Não se pode falar de pesquisa participante sem falar de observação participante." (64)

Estudar o discurso pedagógico é fazer a observação participante do seu cotidiano na Turma 1ª B.

3. 3 tem 26 anos, o que é ser bastante jovem entre o grupo de professores da Escola X e pouco mais velha que a média dos estudantes que é aproximadamente 21 anos. Filha de professora, acabou professora por "inércia", como ela mesma diz. Fez um curso superior de Licenciatura em História na Universidade Católica da cidade, para onde são carreados os estudantes, que não conseguem vaga na Universidade Federal. Diz que lá estudou 5 cadeiras de Geografia, todas dadas por um mesmo professor, saindo da universidade, segundo sua perspectiva, sem nenhuma competência como conhecedora dos assuntos que estudou. Conseguiu um contrato de 20 horas para lecionar no 1º grau e trabalhou uns poucos anos até passar para a Escola de 2º grau com o mesmo contrato que lhe garante pouco mais de Cr\$ 800,00 ao mês, completando seu orçamento com trabalho de secretariado, datilografia e lavando roupa para fora.

4. EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo, Editora Cortez, 1986. pág. 82.

"A realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população nelas envolvida." (65)

É por isso mesmo que entrei na turma 1.^a B e lá permaneci como pesquisadora durante o 2.^o semestre letivo, na convivência com professores e estudantes durante os 5 períodos diários de aula ou de outras atividades escolares que apareceram no lugar das aulas.

A aceitação por parte de todos os professores (Português, Matemática, História, Geografia, Moral e Cívica, Ciências Físicas e Biológicas, Economia e Mercado, Contabilidade, Organização e Técnicas Comerciais, Mecanografia) foi precedida de uma conversa com cada professor, no sentido de explicar a natureza do trabalho em que estou envolvida e pedir permissão.

Surpreendeu-me o fato de ser prontamente atendido por todos já que sabia da repulsa que sentem os professores pela presença de 'outras pessoas na sala de aula'.

Tradicionalmente nesta Escola as visitas de Coordenadores Pedagógicos têm sido repelidas e recentemente uma tentativa por parte do Diretor da Escola para obter um controle sobre os atrasos dos professores e a qualidade de trabalho de sala de aula foram violentamente rechaçados.

"Diretor: - Estou sentindo clima melhor, estou visitando salas de aula, estou tentando me aproximar, compartilhar uma aula com vocês. Entrei na sala da 2. estive no V. e pretendo, se vocês me permitirem continuar estar junto com vocês, estar junto com os alunos".
 "Prof.^a 2 - Acho que sala de aula não é lugar para Diretor se aproximar. Para isso tem Coordenação e eu não estou de acordo. De repente, quando o Diretor entra na sala de aula, só po-

de ser para fiscalizar. Os alunos começam a perguntar e isso não é coisa pra Diretor. É medida antipática que vem a somar nada. E o mesmo é o que pensam mais colegas nossos. Nessa altura dos acontecimentos podemos não te aceitar como Diretor".

"Diretor: - Ao Diretor é permitido qualquer entrada. Acho que não fiz nenhuma milindração. Não podemos vincular essa idéia com controle".

"Profª 5 : - Hoje a pesquisadora veio assistir a aula e os alunos vieram perguntar por quê. Aí eu expliquei que era um trabalho pedagógico".

"Profª 4 : - Não vejo tanto problema, o que é necessário é que se faça um trabalho co-participante". (66)

Esta reunião se prolongou, insistindo o Diretor em entrar nas aulas até o estabelecimento de um impasse, que uma das Vice-Diretoras transferiu, sugerindo que se estudasse a medida para o próximo ano.

No entanto, refletir sobre o discurso pedagógico nos enriquece muito, passando pela análise do processo discursivo, concretamente, na sala de aula para tentar melhor apreender as condições de produção de tipos de processos discursivos e analisar algumas condições que viabilizem a passagem da exploração reprodutora mecânica de objetos do conhecimento para a exploração emancipatória destes objetos no âmbito da Escola, o que não me afastou da convivência com a turma 1ª B.

"Não se trata contudo, de analisar o cotidiano como 'situação' cuja exploração se esgote em si mesma; nem de assinalar-lhe um caráter exemplificador, de dado, com referência à alguma configuração estrutural. Na busca teórica que apóia esta construção, a unicidade da realidade em estudo coloca o desafio de apreender analiticamente o que a vida cotidiana reúne." (67)

Nesse contexto, a análise da vida cotidiana de situações diretamente vinculadas à sala de aula e seus autores tais como:

66. Reunião de professores com Direção e Coordenação Pedagógica no início do 2º semestre letivo de 86 na Escola.

67. EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo, Editora Cortez, 1986. pág. 13.

reuniões, conselhos de classe, perspectivas de professores, são situações complementares que contribuem para uma melhor aproximação, apropriação e produção do meu objeto de trabalho.

Como acrescentam Justa Azpeleta e Elsie Rockwell:

"Quando integramos conceitualmente o cotidiano no objeto de estudo, tentamos recuperar este aspecto heterogêneo em vez de eliminá-lo através de tipologias distintas e estruturas coerentes. A única forma de se dar conta do heterogêneo de não perdê-lo - sem deixar, porém, perder nele - é a de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica." (68)

Tento recuperar a construção histórica dos atores da sala de aula através de seus depoimentos e o conteúdo histórico presente no contexto também constitutivo da Escola para melhor analisar o discurso pedagógico do cotidiano da turma 1^a B. Por isso, o discurso pedagógico da 1^a B fica situado onde acontece - na Escola X e datado através dos depoimentos dos sujeitos das falas.

4. O DISCURSO PEDAGÓGICO NO COTIDIANO DA 1.^a B

4.1 - Onde o Discurso Pedagógico Acontece: a Escola

A Escola onde pesquisei é de 2.^o grau Técnico em Contabilidade e Administração e funciona com 265 e 34 alunos, respectivamente por curso no turno da noite e nas dependências de uma outra escola de 1.^o grau, no centro da cidade.

Devido ao seu posicionamento geográfico na cidade, acabou sendo escola "de elite" no dizer do Diretor, e devido à tradição de "melhor escola de contabilidade da cidade bem como a que coloca os primeiros lugares nos cursos universitários de Ciências Contábeis, Direito e Administração de Empresas", no dizer da Vice-Diretora, é uma escola muito procurada, especialmente por estudantes adultos que trabalham geralmente no comércio local.

Foi fundada como ginásio comercial e oficializada como Estadual em 1968, funcionando com professores e funcionários nomeados ou contratados pelo Estado. Os Diretores foram sempre indicados pelo Delegado de Ensino com exceção do atual escolhido de uma lista tríplice obtida por pleito eleitoral.

Desde 1970 existe um Serviço de Orientação Educacional e um Serviço de Coordenação Pedagógica pelos quais já passaram vários grupos de Orientadoras e Coordenadoras.

A Direção é composta pelo Diretor, uma Vice-Diretora e

uma Diretora de Turno.

Nesta Escola, de maioria feminina, mais da metade dos estudantes não concluem o curso e a taxa de desistência em 1985 foi de 32,94%.

Os estudantes acusam como alterações necessárias da estrutura organizacional, a implantação do regime de dependência e como sugestões para melhoria do curso, a esmagadora maioria referiu-se em 86 ao desempenho dos professores e compatibilidade entre estrutura, organização e finalidade da Escola.

Quanto ao desempenho dos professores, os alunos referem-se a mais aulas práticas, maior aperfeiçoamento, atualização, interesse, qualificação, métodos e atitudes compatíveis dos professores e menos aulas ditadas.

Quanto à estrutura, organização e finalidade do curso, os estudantes mencionam: maior ênfase às matérias técnicas, redução da carga horária diária, inclusão de datilografia e/ou computação, mais aulas de Matemática, visitas à empresas e palestras sobre assuntos diversos (69).

A chegada ao prédio onde funciona a Escola em uma das principais ruas da cidade é atraente pelo tamanho avantajado do mesmo, de estrutura muito forte. Suas dependências internas, no entanto, estão totalmente demolidas com a maioria das cadeiras sem encosto ou local onde se possa escrever. Salvo a requintada

69. Estes elementos e outros dados quantitativos anteriormente referidos foram cedidos pelo Professor Elgar da Cruz Schellin, que em novembro de 86 concluiu com os seus estudantes da Escola na disciplina Estatística as seguintes pesquisas: "Tempo Utilizado pelos Alunos para Conclusão dos Cursos Oferecidos pela Escola X" e "Opinião dos Alunos do Colégio Sobre a Situação Atual do Ensino na Escola e Sugestões Para Mudanças".

sala do Diretor com retratos de figuras oficiais nas paredes, os corredores são vazios ou com murais demolidos e janelas de vidro, que as crianças do diurno transformaram em painéis para pintar, extremamente sujas. Banheiros intransitáveis, luzes fracas e cheiro de poeira no ar deixado pelas funcionárias que varrem um chão muito sujo, segundos antes do pessoal da noite entrar, completam o aspecto da Escola. Professores na sala dos professores, Direção na Secretaria, Coordenação e Orientação nas respectivas salinhas; o único ponto comum de trocas informais e diversificadas é o refeitório onde, durante o recreio se reúne bom número de alunos, professores e funcionários para jantar. Uma sirene altíssima e duradoura segmenta os pedaços da vida escolar e determina as direções dos atores na geografia da Escola.

4.2 - Os Agentes das Falas: Quem São Estudantes e Professores

Subindo a escada, no meio do corredor do 1º andar, ficou a turma 1ª B no ano de 1986.

Na noite de 4 de setembro estavam todos os remanescentes em aula. Foram entrando e, como de costume, re-ajeitando o que sobra dos lugares para sentar. Fazem isso silenciosamente, com a prática de uma rotina diária e dispõem-se frente a um pequeno quadro-verde que já teve moldura. A direita uma parede com pequenos cartazes de crianças do diurno com um lacônico pedido para que não estraguem suas composições; à esquerda janelas de vidro abertas para a noite de onde, nos apartamentos vizinhos, jovens estabelecem entre si e os da Escola um diálogo por gestos.

O cotidiano destes atores mistura-se formalmente com os atores professores que no seu dia a dia, em geral, têm seus nomes substituídos pelos nomes das disciplinas as quais são en-

carregados, na seguinte ordem da semana e da sineta que soa de 40 em 40 minutos.

Quadro-Verde							P O R T A
J A N E I R	A.S. (20 anos)						
	M.I. (26 anos)				Ma (16 anos)	C. (16 anos)	
	A. (20 anos)	B. (19 anos)	M.L. (20 anos)				P
	D. (18 anos)	G. (17 anos)	M. (18 anos)	F. (21 anos)		Gs. (25 anos)	A R
			A. (24 anos)	I. (23 anos)		P. (32 anos)	E D E
P A R E D E							

Horário:

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
1º	OTC (A)	Em (A)	CC (O)	Mec (P')	Mat (J.L.)	
2º	OTC (A)	B (I)	CC (O)	Em (A)	Mat (J.L.)	
3º	CC (O)	LP (J)	EM (MG)	EA (M e A.M.)	His (L)	
4º	CC (O)	LP (J)	B (I)	Geo (P)	Geo (P)	
5º	His (L)	OTC (A)	Mat (J.L.)	LP (J)		(70)

70. Cópia do caderno utilizado para todas as disciplinas onde M, como seus colegas escrevem o que mandam escrever, o horário, recados e representações simbólicas cuja decifração é compreensível a poucos interlocutores.

São 11 disciplinas cujos atores principais, com poucas exceções, faltam seguidamente ou chegam atrasados e saem mais cedo, permitindo que a cotidianidade que se passa nestes intervalos, às vezes, sirva de espaço para os estudantes sentarem ao meu lado e conversarem conversas das quais extraí depoimentos.

Outras vezes acontecem provas onde uma das regras do jogo é invariavelmente o silêncio do qual professores utilizam para sentar ao meu lado e também depor através da curiosidade que os fez aproximar-se, "porque eu tanto escrevo", ou simplesmente querem falar para mim.

Permaneci aproximadamente 160 horas relógio na turma 1.^a B, em convivência, o que significa ter participado aproximadamente de 200 períodos de aula, com exceção das faltas dos professores, substituições por reuniões para Conselho de Classe, Reuniões de Professores ou suspensão de aulas, entre os meses de setembro, outubro e novembro de 1986.

São destes momentos e por livre iniciativa dos depoentes que me permiti colher a fala quando o falante está disposto a falar e sem a intromissão de registros gravados, o que na opinião de alunos e professores constrange a conversa. No dizer de um estudante: "Falar prá ti copiando é uma coisa. Já agora falar prá gravador e máquina fotográfica é outra".

Os estudantes da Turma 1.^a B em sua maioria são trabalhadores que estudam. Estudam o que podem como uma das formas de sobreviver e ascender no trabalho.

Vários aí estão não por gosto à carreira comercial, mas foi aí que encontraram emprego.

O fator que determina suas vidas é o emprego, não o estudo, mas os estudos superiores fazem parte de suas esperanças para

alcançar empregos onde haja um nível de satisfação maior para suas vidas.

Estudar à noite é uma contingência que exige muito esforço porque em geral fazem 8 ou mais horas de trabalho diárias, permanecem na Escola mais de 4 horas e gastam tempo se deslocando da casa ao trabalho e da Escola para casa em ônibus. Isso faz com que as horas de sono fiquem reduzidas a menos que o necessário, contribuindo para a fadiga e impedindo a concentração da atenção.

Mesmo os que não trabalham fora, têm ocupações domésticas que lhe tomam o dia.

A rotatividade nos empregos e nas escolas é grande, tendo alguns, perdido vários anos de escolaridade por começar cursos e não terminá-los, tendo que recomeçar em outra Escola.

Ganham muito pouco e alguns têm dificuldade para obter carteira assinada. Mas, raros se dão conta da condição de injustiça social em que vivem, atribuindo seus sucessos e insucessos ao esforço pessoal e às condições estruturais gerais da sociedade.

A questão da aprovação é crucial para eles pelo que pode representar em termos de atraso nos seus planos que sempre inclui posições menos penosas de vida.

São adultos (mais jovem tem 16 anos e mais velho 32), alguns dos quais casados e com filhos (71).

Tanto quanto os estudantes, os professores, são trabalhadores cuja forma de sobrevivência e ascensão não está

71. Isto representa uma síntese dos depoimentos dos estudantes que se encontram integralmente transcritos nos anexos deste trabalho. Poucos estudantes na Turma 1ª B não manifestaram interesse em prestar depoimentos. Os constantes dos anexos são fruto da livre iniciativa dos mesmos.

mais na Universidade, mas nos concursos, através dos quais chegam a ganhar um pouco mais no trabalho de professor.

Vários, como os estudantes, não estão aí por gosto à carreira, por opção. Mas, foi aí que encontraram emprego. Há os que não são formados em licenciaturas.

A forma como encaminham o seu trabalho está diretamente ligada às suas experiências de vida e as suas opções de vida.

As oportunidades que tiveram ou não tiveram de viver situações que os levassem a uma visão política do mundo mais ou menos clara, também conta muito.

Alguns têm pontos de vista totalmente equivocados com relação ao seu próprio trabalho, e não conseguiram tirar lições da prática.

6 viu que, considerando os livros textos existentes, era melhor tirar os exercícios de sua prática. 5,⁶ no entanto considera que é o livro texto que determina conteúdo e seqüência, que existem programas a priori, que existe uma separação fundamental entre conteúdo e comunicação na sala de aula.

..."depois do reconhecido fracasso na iniciativa de profissionalização a nível de 1º e 2º graus com a Lei 5.692, e a partir da forma de alguns artigos dessa lei; através da 7.044, avançamos do ponto de vista jurídico, para uma situação em que as competências de definição do currículo já se encontram na esfera do estabelecimento." (72)

Falta aos professores, de uma maneira geral, conhecimento até do que já "tem licença" para fazer, embora a opção de alguns demonstra claramente que não fariam mudanças de orientação mais progressista mesmo "com licença".

72. GADOTTI, Moacir e outros. Pedagogia: diálogo e conflito. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 2a.ed., 1986. pág. 101.

Existe entre os professores o mito da disciplina e a insegurança, especialmente nos mais conservadores. Isto faz com que retirem de si qualquer responsabilidade do fracasso escolar dos estudantes como se pode observar nos depoimentos de 1 e 2. (73)

4.3 - Como é o Discurso Pedagógico da Turma 1^a B

Para obter o discurso que se fez em sete períodos de aula de cada um dos 11 professores, ou seja, 77 períodos, permaneci fazendo a etnografia da sala de aula durante aproximadamente 200 períodos, desprezando assim boa parte do material para análise. Destes onze professores fui selecionando as sete aulas em seqüência de apenas 6 professores para evitar repetições a cada aula analisada, e por motivos que exponho a seguir e que me proporcionavam mais segurança para análise, em função de maior convivência.

Desprezei, deixando de considerar para análise individual o discurso pedagógico nas aulas em:

1. Educação Artística: disciplina com baixa carga horária, onde no 2º semestre de 1986 se revezaram duas professoras; a responsável pela turma e uma estagiária, responsável por 6 horas/aula.

2. Educação Moral e Cívica: disciplina com baixa carga horária e muitas ausências da professora.

3. Ciências Físicas e Biológicas: disciplina com baixa carga horária e professora em licença.

4. Organização e Técnicas Comerciais: disciplina que o professor assumiu no 2º semestre e de discurso semelhante à Con-

73. Os depoimentos dos professores também se encontram em anexo.

tabilidade.

5. Matemática: disciplina com discurso semelhante à Contabilidade e Organização e Técnicas Comerciais.

Adotei para análise 42 períodos de aula correspondente ao discurso pedagógico durante as aulas de: Economia e Mercado e Mecanografia pela predominância de um discurso pedagógico autoritário, sentido no trabalho de etnografia e demonstrado pelos estudantes; Geografia e História pelas tentativas de encaminhamento de um discurso dialógico, sentido no trabalho de etnografia e manifesto por professores e estudantes; Contabilidade: situação contraditória, onde o compromisso da professora com o trabalho faz haver momentos que se encaminham ao dialógico, mas onde predomina ainda o autoritário; Língua Portuguesa: situação contraditória, onde as atitudes aparentemente flexíveis no trato com o estudante ocultam um tratamento absolutamente autoritário do conteúdo.

Os comentários a seguir não dispensam a leitura das aulas constantes dos anexos e o acompanhamento dos [] com as linhas correspondentes na transcrição das aulas e também constante dos anexos.

Disciplina: Mecanografia

Aulas do Prof. 1

Aula nº 1

O referente é indentificado como máquinas duplicadoras [4]; sua identificação prende-se a uma seqüência de transcrição de um livro texto que orienta o trabalho do professor, para o quadro; e deste para o caderno dos estudantes.

O que é posto não passa pela interlocução já que é transcrito silenciosamente [5 a 13], [20 a 30], [38 a 43] e [46 a 50].

Ocorrem locuções repulsivas por parte dos alunos, quando

o professor está ausente [17 a 18] e o silêncio que fala pela não aceitação mas também pela acomodação em sua presença.

A pergunta do estudante sobre a diferença entre máquinas horizontais e rotativas [32 a 33] expressa uma busca de compreensão sobre a natureza do referente encoberto pelos nomes horizontais e rotativas, mas a resposta desvia para um terreno de conhecimento que provavelmente não é comum ao estudante. Não responde, mas pode induzir o sentimento de culpa por parte do estudante que é levado a considerar que não entende a diferença porque o seu campo de experiência cotidiana é limitado.

Na locução do professor transparece a noção de que a apreensão do referente exige feed-back e exercícios de fixação [51 a 55] que pretendam a repetição do que foi transcrito para o quadro, lido e transcrito para o caderno dos estudantes.

As informações "transferidas" nesta aula poderiam ser prestadas a quem não sabendo ainda da existência de mimeógrafos e máquinas xérox e delas não dispondo nem o retrato, vai tomar conhecimento dessa existência pela exposição do professor. Os estudantes trabalham diariamente com mimeógrafos e máquinas xérox e abordagens como esta fá-los considerar que não sabem o que já sabem (74), até porque a linguagem de conceitualização e classificação dessas máquinas copiadoras chega a fazer crer aos estudantes que talvez se trata de outra coisa e não de mimeógrafo e máquinas xeróx.

Como se torna explícito que não há nada a dizer, só a copiar, a fala do estudante tende a zero. Nada a ser "estudado" pelo interesse, nem pela utilidade, nem por "informar mesmo sobre".

74. Há um depoimento de estudante que se diz atraída pela possibilidade de ver, chegar perto dessas "máquinas do futuro".

Aula nº 2

O professor não vem à aula mas envia um exercício para ser feito pelos estudantes: 19 itens onde predomina as solicitações de conceituação e classificação [5 a 22] e [25 a 31]. O referente é quase todo conteúdo abordado e a exigência implícita é a localização no caderno dos estudantes da parte da transcrição do livro texto que responde às questões.

O discurso que se estabelece é entre os estudantes somente. O terreno de linguagem dos estudantes inclui gíria, expressões que usam para se comunicar entre si que foge ao padrão de manifestações orais da sala de aula. A ausência do professor revela a cotidianeidade linguística dos estudantes [35-36-41-42-56-57-60-70-71-72-75-85-98-99].

As falas circulam, de estudante para estudante, socialmente, dando a entender que o silêncio é sinal de uma situação constrangedora.

O referente circula no discurso com intensão única de completar um processo de cópia, parafrástico, excluindo-se dele qualquer resposta que não tenha sido localizada no caderno para ser reproduzida [37-38-54-55-58-59-63-64-66-69-76-77-78 a 82-87-88-89 e 96].

Um outro referente, mais significativo é introduzido quando um estudante se refere a uma reunião com a direção para discutir sobre o Conselho de Classe [43]. Sobre este referente se estabelece uma polêmica [48 a 53], logo após a exigência da compreensão sobre o referente, sobre o que é mesmo que iriam tratar [44 a 47].

A interlocução entre os estudantes sobre o conteúdo do exercício mantém-se impositiva, do início ao fim do trabalho.

Os estudantes falam muito e constantemente; usam um voca-

bulário "vulgar" que ocultam frente à maioria dos professores. Sozinhos tratam de trabalhar num único grupo, mesmo que o trabalho consista em copiar respostas de uma folha mimeografada e entregá-las copiadas no prazo de 40 minutos. Não existe o que estudar; só copiar.

Aula nº 3

Professor ausente - estudantes sem atividade escolar.

Aula nº 4

As datas e o conteúdo da prova são objeto de locução inicial do professor [1 a 4].

A questão do estudante sobre a continuidade do exercício [5-6] fica implícito que o objetivo do mesmo se completa com a resposta que reproduz o transcrito para os cadernos [7].

Predomina o uso do tempo na transcrição para o quadro verde do texto de um livro texto sobre máquinas de escrever [11a 31], [47 a 57]. A locução é discreta enquanto a dinâmica permanece no ato de transcrição, onde os agentes do D.P. inclui o Autor do texto que fala pelo professor. Após pedaços de transcrição aparece a locução do professor, referindo-se à matéria transcrita [32 a 46] e [58 a 68]. Essa locução caracteriza-se pelo emprego do pronome nós e pelo uso do verbo na 1ª pessoa do plural, dando a entender uma participação plural na elaboração que está sendo expresso, mas, que realmente não inclui os estudantes. A locução reforça o transcrito, repetindo o que ele já dissera.

A distribuição dos referentes ou conteúdos por aula, chamando a atenção do que se verá na próxima aula [67-68] responde a uma pré-organização unilateral que vai sendo posto sem a imprevisibilidade da interlocução. Sobre esse conteúdo assim posto a resposta é silêncio quando aparece a pergunta: - Alguma dúvida?

[68]. Dentro dos limites do transcrito e exposto, não há o que duvidar. Quaisquer outros sentidos do posto estão contidos pelo dito. Qualquer coisa que fuja ao dito é motivo de severa repreensão também por parte do estudante, cujo êxito escolar depende estritamente da reprodução mecânica do dito [71].

Aula nº 5

A pergunta: - Tínhamos parado onde? [2], identifica a intensão de continuidade de um processo discursivo já instituído.

Sob o título: Máquina Criptográfica, o professor transcreve para o quadro-verde, a partir de um livro texto, informações sobre: utilidade, importância e funcionamento destas máquinas, para que os alunos transcrevam para seus cadernos [5 a 30]. Esse processo de cópia ocupa praticamente todo o tempo de aula, cobrindo o tempo do estabelecimento de um discurso do professor e dos estudantes. Nesse caso, onde se dispensa o discurso do professor, se dispensaria o professor que pode ser diretamente substituído pelo livro texto ou pela série de pequenos textos, cujas informações seriam memorizadas para ser devolvidas em respostas a perguntas extraídas diretamente destes textos. Esse processo também ocupa tempo desnecessário, considerando o pequeno número de informações que são "transmitidas" em cada encontro de 40 minutos.

O conteúdo do discurso "dado" pelo professor locutor afasta as possibilidades de estudo e de questionamento do conteúdo. É, por isso, fica autoritário. É o autoritarismo do ditato que se impõe no lugar da autoridade para questionar, para dirigir o estudo, garantindo que ele se realize mesmo.

Aula nº 6

Ocorre uma prova que consiste na resposta simples a 10 questões diretamente vinculadas aos textos transcritos para os

cadernos dos estudantes.

Não ocorre expressões orais sobre o objeto de conhecimento.

Aula nº 7

O referente é o conteúdo das respostas às questões da prova [1-2].

Perguntas e respostas são alvo da locução do professor [2 a 15].

A correção da prova é mais um exercício de repetição do que vem sendo colocado sem nenhuma interlocução desde o início da série de aulas e que vem caracterizando o discurso pedagógico autoritário do professor.

Disciplina: Economia e Mercado

Aulas do Prof. 2

Aula nº 1

Há dúvidas no estudante sobre copiar ou não copiar as respostas corretas da prova [6]. O interesse da cópia prende-se à reprodução do copiado na prova. Se já foi feita a prova, o estudante pergunta-se sobre o valor de conhecer a resposta considerada correta. O referente em verificação não é do interesse dos estudantes, a ponto da busca por uma resposta adequada fazer sentido.

A colocação no quadro das respostas certas sem discussão em torno delas não permite explicitar no discurso o grau de aproximação compreensiva do estudante ao referente [7 ao 32].

À pergunta: - Entenderam? O silêncio da resposta dimensiona a distância de sentido e significado para os estudantes [31].

Os itens da prova são conceptuais e nominativos, fazendo referência à abordagens diretas de um polígrafo anteriormente distribuído para ler e decorar. É perdida a oportunidade da discussão pelo confronto entre a resposta do aluno e a esperada pelo professor [31 a 34].

Entende o professor como comprovação de conhecimento, a adequação das descrições às categorias estruturais de descrição estabelecida [34 a 36] no polígrafo e na locução professoral.

A preocupação com uma segmentação estrutural do conhecimento no discurso e assim distanciando-o da compreensão concreta do seu significado continua presente no tipo de questões que dão continuidade a prova tais como: divisão e subdivisão da economia [37 a 39].

Aula nº 2 (75)

O discurso do professor começa por uma abstração que vai para o quadro na forma de uma "organizada" categoria conceptual - o que são bens e serviços [1 a 5].

75. Gostaria de tomar um ponto para mostrar ao leitor a impropriedade de certos exemplos e conceitos.

Não é possível aceitar sem fazer referência à compreensão de que o exemplo do trabalho doméstico não exemplifica adequadamente serviços já que não se pode comparar o trabalho remunerado com o trabalho doméstico que não é remunerado.

Existem vários tipos de bens econômicos, podendo-se distingui-los por sua natureza, por sua função na produção, por suas relações com outros bens, por suas peculiaridades. no que se refere à comercialização.

Entre os principais estão: bens de consumo (alimento), bens de capital ou de produção (máquinas, equipamentos), bens duráveis (uma casa), bens não duráveis (uma fruta), bens supérfluos (uma jóia), bens complementares (pneu).

O professor reduz o conceito de valor que é fundamental à economia política (atributo que se dá aos bens materiais, sua qualidade de bens econômicos) à "comparação entre dois bens". Existem várias teorias envolvendo a idéia de valor:

Adam Smith desenvolveu a teoria do valor-trabalho, afirmando que o trabalho é a única medida de valor das mercadorias.

David Ricardo demonstrou que o próprio valor do trabalho variava com o preço dos artigos necessários à subsistência dos operários, o que refletia no salário e no valor das mercadorias produzidas.

Karl Marx definiu o valor pelo tempo de trabalho socialmente

Sobre o já dito não há o que comentar e os estudantes se satisfazem em copiar, usando a oralidade para discutir, não sobre o referente naquele momento mas sobre o outro onde a fala não assumiu o caráter do "é porque é", ou seja, onde ainda cabe discussão [6 a 8].

A reação do professor é veemente contra a atitude dos estudantes, assumindo o professor no discurso a 1.^a pessoa do singular [9-10].

Suas interrogações são respondidas por ele próprio [10 a 22].

A exemplificação produzida na íntegra pelo professor faz menção à questões domiciliares, completamente alienadas do referente mesmo. Qualquer encaminhamento crítico da leitura da realidade em relação ao referente Bens e Serviços fica boicotada pela alienação contida nos exemplos [22 a 30]. A locução da produção de bens e serviços centrado nas tarefas tradicionais do marido e da esposa está no lugar da interlocução do que sabem e podem ficar sabendo os estudantes sobre a produção de bens e serviços com as quais estão vinculados, na condição de trabalhadores ou a discussão sobre o que sabem e podem ficar sabendo sobre a produção de bens e serviços na cidade ou no país.

Mesmo em meio a classificação, a pergunta da estudante "puxa" o conteúdo para a realidade [40]. O professor refere-se para responder a constatações de preço de um produto para consumo

necessário à produção de uma mercadoria.

A teoria apresentada pelo professor para explicar o valor pertence a escola Marginalista ou escola Neo-Clássica que nega a teoria do valor-trabalho da Escola Clássica e faz uma análise baseada na concorrência perfeita que é impossível com a presença dos grandes monopólios e oligopólios. Postula também a inexistência das crises econômicas, admitidas apenas como acidentes ou consequência de erros.

É conveniente ainda lembrar que no modo de produção capitalista, o produto social não se destina as necessidades do homem, mas corresponde às necessidades do capital.

e para produção [41 a 44]. Todavia a estudante não consegue compreender e o discurso do professor se orienta para novo exemplo [47 e 48]. "Puxada" pela estudante manteve-se uma breve interlocução onde o professor lança mão de dados concretos de realidade sobre o referente para buscar compreensão mais elaborada por parte da estudante.

A interlocução que poderia se estender é suspendida pelo professor com repreensão sobre outros estudantes que não se mantêm calados [48 e 50].

Há uma preocupação técnica no discurso do professor com sucessivos resumos, sínteses sobre o referente em detrimento de análises [65 e 66].

Aula nº 3

O discurso do cômputo dos pontos para fins de avaliação substitui o discurso sobre outros referentes objetos de conhecimento, inclusive com a cumplicidade do estudante que desconversa a locução professoral sobre o conteúdo a ser repetido com a introdução do questionamento sobre provas [1 a 25]. O discurso professoral sobrecarrega o estudante com a culpa do fracasso escolar e com a responsabilidade por superar-se [4 a 8].

Na transcrição do polígrafo para o quadro-verde o professor privilegia os conceitos no tratar o referente Valor e Preço [27 a 34].

Na locução que se segue, exemplo e explicações são "dadas" pelo professor sem qualquer interferência dos estudantes [37-38].

A questão da aferição de notas é a dinâmica norteadora do trabalho em classe; ela é a zona de definição da exclusão ou da

sobrevivência no âmbito escolar. Professores que fazem da paráfrase o processo de linguagem fundamental no discurso pedagógico, assumem em geral, um comportamento "aritmético" diante da avaliação vista como pontos que somam prontidão na devolução das cópias. Impropriamente, por vezes, são confundidos com rigorosos porque são severos cobradores de cópia feita, conteúdo que mais distante fica do conhecimento dos estudantes, enquanto apropriação de objetos estudados. O discurso dos professores sobre o objeto avaliação parece ser coerente com o discurso sobre objetos específicos do seu conteúdo de ensino, ou seja, oferecem e cobram repetições.

As informações faladas ou escritas, são lineares deixando nas entrelinhas que aquilo que tinha de ser dito está sendo dito e sobre isso nada há a reparar ou a dar continuidade: muito menos a duvidar. Se os bens são mesmos as coisas acumuladas para o bem coletivo ou não deixa de ter significado quando é escrevendo exatamente isso na prova que o estudante garantirá êxito. Professor e estudante são cúmplices na re-afirmação do dito.

O conteúdo mistificado larga-se da realidade e economia e mercado passa a ser uma disciplina de conteúdo abstrato, de difícil apreensão (76), enquanto outros pressentem que as abstrações poderiam se tornar algo muito concreto (77).

Na sala de aula, o silêncio dos estudantes oculta todo

76. Aluna A em depoimento: "Economia e Mercado, se a gente não memoriza, não adianta."

77. Aluna AS em depoimento: "Um dia eu li um livro de economia. Ah! Ah! Ah! Não tinha nada a ver com isso aí. Era uma coisa tri interessante!" Aluna MI em depoimento: "A realidade da economia, o professor diz que nunca muda. Tanta coisa que acontece com a economia! Muita coisa a professora de história fala. A gente pode encaixar assuntos mais interessantes, naquilo que está sendo estudado, mesmo que os assuntos sejam os mesmos."

esse dizer enquanto a fala do professor para o estudante tem um sentido só.

Valor é categoria de análise importante para a leitura econômica da realidade. Os estudantes recebem a categoria pela categoria e não pelo uso que dela se faz para melhor entender a economia. A inexistência de análise crítica da realidade para testar a categoria enquanto codificadora da realidade mesma impede qualquer posicionamento crítico sobre qualquer conceito. O discurso pedagógico autoritário em geral passa como muito rigoroso.

No Conselho de Classe, o professor dissera: "Se preocupam só com nota. Alguns não querem nada com nada".

Eles (os estudantes) são (ou estão) desinteressados de algo que hipoteticamente seria interessante. Onde está o interessante (ou o que gera interesse)?

Parece que eles têm interesse em passar de ano; se lhes apresenta como uma necessidade. São desinteressados pelo conteúdo de ensino (aquilo que se fala na aula). Por quê? Os referentes são desinteressantes? Por quê? As relações entre preço, moeda e valor deveriam interessar. Por quê? Provavelmente, porque são dessas relações e usos que depende a condição de explorados da qual em geral são vítimas. Mas, isto não é percebido. Por quê? Porque o discurso autoritário ou a abordagem autoritária, não crítica do tema, não permite adentrar para a história econômica de cada um e o contexto econômico-social. Para ser interessante me parece que a abordagem do conteúdo deveria ser mais rigorosa (crítica e inserida no contexto particular e social do interlocutor) para interessá-los e permitir que encontrassem interesse. Como? Talvez

partindo do valor e do preço do trabalho de cada um e de alguns outros cujo preço é bem mais alto. Por que o professor não faz assim? Talvez desinteresse. Por quê? Talvez porque essa discussão para ela não seja interessante. Por quê? Talvez porque desencadeasse algum tipo de apreensão da realidade que foge à reprodução simples do conceito. Talvez por que uma abordagem mais rigorosa é também uma abordagem mais exigente em termos de formação e trabalho do professor. Finalmente, é uma questão de opção do professor.

Aula nº 4

O professor "despista" a tentativa do estudante de desviar a fala sobre o objeto do conhecimento para a fala sobre o cômputo dos pontos para efeito de avaliação [2, 3 e 4].

O resumo do professor - "feedback" - da aula anterior aparece como locução professoral, ocupando o espaço de oportunidade de uma elaboração de conhecimento por parte dos estudantes [4 a 20]. Numa situação de ensino que privilegiasse a busca ativa na exploração do conhecimento sobre preço, valor e moeda, restaria na memória dos estudantes conhecimentos que permitissem o exercício da elaboração coletiva desses conhecimentos sistematizados. No caso da locução professoral, resta ao professor a continuidade da locução na perspectiva da obtenção de resumos cada vez mais "objetivos". Permanece no discurso o uso do nós, o silêncio sobre as dúvidas que não se explicitam ante a linearidade da fala em torno ao referente, a distância entre o referente e a fala sobre ele, camuflado pelos exemplos "aparentemente ingênuos".

Há a preocupação dos estudantes em assegurar que o discurso professoral esteja reproduzido no polígrafo, cuja memoriza-

ção garantirá o êxito escolar [22 a 26].

Mesmo para memorização de uma locução exige-se um certo terreno comum lingüístico e os estudantes interrompem a locução buscando compreensão em espaço lingüístico [33] e de conhecimento específico [50-51], que, independentemente dessas intervenções se estende por todo o espaço da aula [27 a 85].

As teorias de valor são descritas pela fala do professor no sentido único da sua descrição. Sem a repercussão concreta dessas teorias na prática das sociedades, sem a inserção crítica que o conteúdo nesse caso exige, sem a participação de interlocutores que possam se situar na perspectiva de atribuir razões favoráveis e desfavoráveis às teorias; o conteúdo assim é mistificado pela aparência de que o que foi dito é o que é e sobre ele nada mais se tem a dizer [58 a 85].

Aula nº 5

No resumo o professor opta por referir-se a educação dos filhos para exemplificar as diferentes opções em teorias de valor. Esse discurso faz o silenciamento da análise crítica das teorias de valor [9 a 18].

Quando o discurso persiste sob forma de locução, a ocupação do tempo da aula assume características de ordem, seqüência. Isto quer dizer que: as estruturas institucionais organizadas para o ensino estão montadas para serem embutidas de locução. Então, é relativamente fácil camuflar a desordem que essa ordem representa, para a busca ativa do conhecimento num processo discursivo pedagógico menos autoritário, com uma aparente objetividade

e organicidade do fluir monótono da locução professoral [1 a 69].

A locução que não gera dúvidas, interesse ou discussão sobre o objeto do conhecimento - mercados e mercadorias - provoca no estudante intervenções do tipo a assegurar identidade entre o polígrafo e o dito professoral, entre o dito professoral e a reprodução do dito na prova [52; e 53 e 60-62].

O viés ideológico se explicita na ausência da análise da realidade desde o nível individual - o que permitiria o estudante entrar na conversa - até o nível sócio-econômico da sociedade - o que permitiria o estudante sair da conversa do senso comum para um senso crítico mais elaborado, mais rigoroso [24 a 49].

A posse, o sentido, o senso do saber no sentido econômico pertence ao professor. Esta situação implícita coloca o professor numa relação de dominação em relação ao conteúdo e hierárquica - também de dominação - em relação ao estudante [52 e 66].

Quando o professor diz que mercadorias são coisas... consciente ou inconscientemente ele afirma uma visão política distante da realidade humana embutida no conceito de mercadoria. E reafirma que este é o único conceito. Desarticula o discurso das questões reais da economia, substituindo-o por um inocente reductionismo hipotético de origem nos desejos triviais e individuais. Identifica os conceitos populares com gíria. Os estudantes tendo já identificado esse discurso como aquele para decorar, tratam de assegurar-se de empreender o trabalho de decorar exatamente na forma de garantir o êxito.

Esse discurso reafirma para vários estudantes que o discurso pedagógico deve ser unilateral, "competente" e "sério". Há uma preocupação de esquematizar o referente. É onde o discurso mistificado tem mais possibilidade de se concretizar: sob o disfarce do real e do fato.

Aula nº 6

A dinâmica de "transferência" de conteúdo padronizado que se estabelece com seus corolários técnico-pedagógicos de feedback por resumo da locução anterior do professor por ele exclusivamente determina que muito espaço de aula seja utilizado para que pouco conteúdo, em termos de volume e profundidade, seja "transmitido". As repetições se sucedem no discurso do professor e o silenciamento no discurso do estudante. Justamente o imprevisível e os outros sentidos a ser trazidos pelo "outro" da interlocução são contidos, o que determina a repetição de uma locução sem novidades, cujo único interesse suscitado se refere às condições para garantia de êxito [7 a 30].

As inferências e os julgamentos sobre as situações são "colocados" num sentido único e dessa forma deixam de ser julgamentos para assumir, no discurso, a aparência de fatos [31 a 58].

A interferência do estudante, cuja família é composta por pequenos comerciantes é a tentativa de entrar na conversa com a contribuição do seu conhecimento [59 e 60].

No entanto, não se continua a interlocução, afirmando o professor sobre o dito, respondendo ele mesmo as próprias perguntas [57 a 78].

Ao final da locução o professor consegue lançar mão de um exemplo concreto - comprar uma marca de carro cujo monopólio de venda é exclusivo de uma revendedora na cidade. Sugestivamente, o verbo muda de pessoa e ele se refere no discurso à 1.^a pessoa do singular [73 a 78].

Aula nº 7

O grupo que é um motivo para troca e para análise, aqui é tomado para fins de síntese [2 a 14].

Os estudantes se utilizam das mesmas barganhas por pontos onde fica explícito que o trabalho só se justifica por pressão e por nota do ponto de vista dos estudantes e para agilizar a memória do ponto de vista do professor [15 a 26].

Existe uma reação difusa à dinâmica do trabalho em grupo por parte dos estudantes manifesta através da direção das perguntas que passam a fazer para mim, com vistas a entender o significado de algumas palavras (78) [21 - 22]; [27 a 32]; [34 a 36].

A síntese considerada melhor foi a que mais reproduziu o polígrafo, excluindo algumas frases não diretamente presas a conceitos. A comunicação entre os estudantes, reduzidíssima, era apenas para encontrar as frases que permitiriam a síntese.

Nem locutor, nem interlocutor o professor permanece calado, não interferindo no trabalho. Sua fala é a intertextual, a do polígrafo, já assumida como sua; dispensa a oralidade.

A aceitação permanece no cumprimento do que se pede o mais rápido possível.

Disciplina: Geografia

Aulas da Prof.^a 3

Aula nº 1

O referente avaliação é colocado para discussão, o que determina manifestações imediatas por parte dos estudantes. A interlocução se estabelece entre professora e estudantes e entre estudantes entre si [6 a 12].

A preocupação com o tempo é fator limitante da discussão e segmentador do discurso [7 e 8], [13 a 17].

78. Mais tarde os estudantes referiram-se em depoimentos a que o professor nunca fizera trabalho em grupo e na opinião deles alterara a condução da classe em função da presença da pesquisadora.

O discurso sobre aferição de resultados em notas, ocupa um espaço significativo do tempo escolar. No caso da professora P, parte dela a iniciativa de pôr em discussão os mecanismos que permitirão aferir resultados.

Aula nº 2

A dinâmica de trabalho busca o discurso do estudante que tem de reorganizar a fala de um livro didático sobre Região Norte para "passar" oralmente para a turma. Ainda que o esforço seja para reproduzir as informações do livro didático o fato de passar tais informações pela própria oralidade expõe o estudante a uma reorganização mental das informações para que na oralidade, o discurso do livro didático faça algum sentido [1 a 5].

A professora provoca alguma manifestação dos estudantes, chamando atenção para assuntos divulgados nos meios de comunicação de massa [6].

O estudante reage à intervenção da professora referindo-se a uma cidade muito mencionada em informações de televisão e faz comparação com a própria cidade em termos de tamanho [7 a 10].

A estudante locutora, não habituada na prática da interlocução, continua seu discurso como se não tivesse havido interferência [11 e 12].

A locução da estudante não tem prestígio suficiente para manter atenção ou sujeição. Os estudantes estão acostumados a ver o professor no papel de locutor e a essa locução se adaptam, calando. No caso da estudante há os que se desinteressam e não se importam em demonstrar e há os que entram na conversa [13 a 23].

O discurso circulante remete para aspectos significativos do ponto de vista da estudante [20 a 26]. Seria uma oportunidade de reconhecer e discutir o sentido que os estudantes atribuem a

estes aspectos significativos.

A fonte dos discursos para consulta deslocou-se de polígrafos e livros-textos, para jornais e revistas atualizando o sentido das consultas e distribuindo uma certa significação compreensiva ao referente que provoca algumas manifestações e questões com a exteriorização de aspectos a destacar por parte dos estudantes [24-25 e 26].

A professora reconhece a dispersão, mas seu discurso fica centrado na possibilidade de variar a dinâmica de apresentação, o que permite ao estudante interferir com sugestões. Os referentes aqui são aspectos em torno dos quais o grupo necessita encontrar uma forma melhor de apreensão e compreensão. A professora solta-se do exagerado direito e dever de possuir a forma de trabalhar os conteúdos, dando margem à sugestão de estudantes em igualdade de condições [26 a 42].

Na primeira parte da aula, quando o referente é a Região Norte e quem deve dirigir a interlocução é um estudante, os momentos de interlocução se dão entre estudantes e professora, não entre estudantes entre si [1 a 26].

As intromissões dos estudantes nessa parte são tais como: comparação de Belém com Pelotas; zona franca como motivo de desenvolvimento; usina nuclear como aspecto a ser discutido, deixando a impressão que estudantes e professora estão em terreno de linguagem e conhecimento comuns.

Pressupõe-se uma busca por parte dos estudantes ao consultar revistas, jornais e livros-texto sobre o referente em pausa.

Na segunda parte, o referente é a própria dinâmica de trabalho.

Aula nº 3

O tipo de releitura conjunta do texto que a professora promove, auxiliada por mapas e globo desencadeia a reversibilidade dos estudantes que estão à vontade para manifestar: suas surpresas quando a elaboração geográfica do conhecimento que se diferencia dos seus conhecimentos anteriores; suas dúvidas; o interesse que o conhecimento circulante suscita sobre alguns aspectos da realidade [1 a 49].

O planisfêrio é aqui objeto de estudo, enquanto busca de localização e situação das questões em discussão, quase todos os estudantes entrando na conversa e a professora atentando ao questionamento e tentando ampliar o grau de entendimento do grupo a respeito, enquanto responde oralmente: o país "onde vivem matando", o muro de Berlim.

No entanto, a dispersão é grande e a maior parte das perguntas ficam sem resposta e as surpresas sem comentário.

Existe outro referencial que vai tomando conta da atenção e interesse dos estudantes: a participação no Conselho de Classe [50 a 73].

Aqui, a direção da interlocução se inverte quando são os estudantes que fixam o referente a partir do qual se propõem discutir [51 e 52]. A forma pela qual o estudante introduz o referente é de interlocução à medida que inicia chamando a professora ao posicionamento [51 a 53].

A resposta e encaminhamentos que a professora dá revelam a clareza de sua opção participativa [53 a 63] e [64 a 67].

Essa exploração do referente é concreta, real, significativa para todos, portanto, o encaminhamento de ações decorrentes atesta que o referente é concreto e vem sendo do domínio dos in-

terlocutores [61 a 73].

Voltando ao objeto da aula, o estudante retoma o referente com um sentido que lhe é significativo, envolvendo-se professora e estudantes na conversa [74 a 94].

Uma concepção "copista" do conteúdo levaria a professora a argumentar que os estudantes não estão "ao nível de" estudar um conteúdo que exige o domínio de categorias como fuso horário, rotação e translação e por essa carência deles, provavelmente não teriam êxito nas provas [86 a 95].

Uma visão dialógica levaria a professora a participar com muita atenção da conversa para dar-se conta das categorias a ser estudadas não dadas enquanto se continuasse explorando esse objeto de interesse manifesto por parte dos estudantes, ou seja, o lugar de origem da família dos estudantes e sua situação geográfica em relação ao ponto que se está. Um discurso que permita realmente integrar aos conhecimentos dos estudantes horários do planeta, às estações aos movimentos da terra, iria ajudando-os a ler de forma mais elaborada o conhecimento geográfico.

O discurso autoritário não permitiria a explicitação do "momento" do conhecimento do estudante porque partiria, do pressuposto de que o que ele não saiba não interessa e o interessante é supor a apropriação do conhecimento dado como necessário e cobrar a devolução do mesmo [92 a 95].

Aula nº 4

É iniciativa do estudante tomar como referencial o Conselho de Classe. A professora aceita e participa da análise.

Existe uma relação entre a tentativa de diálogo como discurso pedagógico e a discussão de problemas significativos para os estudantes no âmbito político institucional, ou seja, parece

que os estudantes selecionam o parceiro professor para o estudo de referenciais de luta institucional em função do que chamam "maior abertura" de certos professores, mas que bem pode ser a predominância de um certo tipo de discurso pedagógico que mais se aproxima do ato de conhecer o real mediante a interlocução dialógica. A opção político institucional da professora em função da participação democrática reforça o desejo dos estudantes de "entrar na conversa" da vida escolar. Se o professor é radical no estudo do referencial político, em geral, também o é na opção dialógica.

O referente aqui passa a ser o Conselho de Classe que não é somente a questão do Conselho de Classe em si, mas a questão do discurso que tradicionalmente na escola reserva o lugar de locutor ao professor e de ouvinte ao estudante.

São tão fixados estes elementos que qualquer alteração desequilibra a ordem institucionalizada pela hierarquia que fora estabelecida a partir da fixidez de desigualdades. O domínio do saber e do falar sobre o saber do outro e suas circunstâncias é na Escola tradicionalmente inquestionável propriedade privada do professor. Mitifica-se essa realidade com valores éticos e de inviolabilidade de depoimentos pessoais particulares de alunos e professores para que o Conselho de Classe seja uma reunião entre professores.

A exploração do referente por parte de todos vai determinando algumas conclusões implícitas na "conversa" sobre Conselho de Classe: a rejeição dos professores em geral, a um tratamento igualitário, no sentido de professores e alunos possuírem espaços de articulação para julgamentos [23 e 24]; o entendimento da dependência como alternativa para diminuir a evasão [34 a 37]; a conveniência em pensar os conteúdos e sua abordagem [43 a 46].

Nesse caso, o estabelecimento da interlocução é marcado pela alternância da fala entre professora e estudantes e pela ocorrência das falas sobre os sentidos atribuídos ao referente por vários estudantes (ver Agentes das Falas).

A linguagem tanto da professora como dos estudantes vai fluindo informal e espontaneamente, não se observando preocupação com as "palavras" mas sim com os sentidos.

Há uma preocupação em analisar o referente criticamente, desmanchando os preconceitos sobre Conselho de Classe.

Aula nº 5

O atlas ou outro recurso visual empregado pela professora facilita o trabalho enquanto estudo, busca [7 a 11].

O registro do ditado é invariavelmente um movimento passivo onde os estudantes não interferem [11 a 25].

O sentir-se à vontade para questionar é percebido pela iniciativa dos estudantes em procederem questionamentos [26].

O trabalho de busca assume espontaneamente um caráter social onde as trocas ocorrem entre professora e estudantes e estudantes entre si [25 a 71]. Nessas condições existe segurança por parte do estudante em se fazer partícipe do processo de busca [35 a 42] emitindo suas razões para chegar a esta ou aquela conclusão sobre o referente. Há facilidade também para os estudantes emitirem seus conhecimentos sobre o referente contribuindo com a "produção" de conhecimento que a partir daí, poderia desencadear níveis mais elaborados de compreensão [52 a 56]. Há também a facilidade dos estudantes em direcionar o estudo em função de suas experiências concretas e mais significativas [57 a 71].

Aqui não se trata de copiar respostas; é a exploração do

planisférico que vai dando direção ao estudo. Os estudantes buscam, participam, encontram, discutem. Só não há a preocupação conveniente em relatar por escrito o resultado da exploração, o que reforça o pensamento do estudante que isso é interessante, mas não é matéria; não vai cair na prova. O interessante suspende a escrita enquanto a oralidade se manifesta, inclusive com as características de cada um. Nem estudantes, nem professores conseguiram ainda recriar a outra ordem da ordem desfeita.

As perguntas dos estudantes oferecem a direção do interesse e a situação do ponto de partida para fazer a leitura do mundo e à sua escrita.

Aula nº 6

Há uma preocupação da professora em ater-se aos conteúdos padronizados, mas ir além deles. O discurso do texto Chile, resultante de pesquisas em jornais e revistas aborda a realidade política do país cujas exigências de "conteúdo-cardápio" limitam-se à localização política do país, limites, capital, oceanos próximos [1 a 12].

O discurso organizado pela professora remete-se a assuntos de interesse dos estudantes que embutido no conteúdo padronizado dá sentido a esse conteúdo e o enriquece [9 a 12].

Na interlocução que se estabelece sobre o referente vão aparecendo as oportunidades de esclarecimentos de dúvidas sobre linguagem para deixar a "conversa" andar em terreno de linguagem comum [13 a 15]. A professora tenta promover o relacionamento do referente com os acontecimentos da atualidade política brasileira [14 a 32] e com a realidade da América do Sul em geral [33 a 37].

A releitura do texto vai permitindo uma re-elaboração oral do conteúdo desse texto que não fica na descrição do mesmo,

mas numa troca compreensiva crítica de impressões que inicia uma reconstrução do conteúdo que ele aborda [36 a 62].

É notória a preferência dos estudantes por alguns professores, pela abordagem mais realista e atualizada que procuram imprimir aos conteúdos e pela maior aproximação entre interlocutores que um discurso mais aproximado do contexto e dos modos de vida e expressão dos interlocutores propicia.

Mas isto significa um empenho, uma busca exigente para tais professores no sentido de evitar a dispersão que tende a ocorrer no estudo do referente e a inadequada distribuição do tempo de aula na Escola, o que leva estes professores, em geral, serem surpreendidos pelo anúncio do final do seu espaço. A desordem da ordem estabelecida e a busca de uma nova ordem é trabalho longo com aproximações e distanciamentos que, para vários estudantes equivale a desperdício e incapacidade. A evolução democrática do processo discursivo na Escola terá de romper alguns elementos estruturais para melhor se efetivar.

Aula nº 7

Estudantes se articulam também quanto à forma de abordagem do conteúdo [1].

O texto que mediatiza as falas dos interlocutores, sendo situado, referindo-se aos acontecimentos reais, facilita a discussão e o estabelecimento de comparações.

O envolvimento com a participação do outro que é imprevisível, não permite um enquadramento perfeito dentro do tempo de aula em cada encontro obrigando professores e estudantes a continuarem tarefas interrompidas com o sinal de término da aula, a postergar um debate necessário e até substituí-lo. O discurso pedagógico que foge aos padrões tradicionais de locução se enfrenta

naturalmente com barreiras de tempo escolar.

Não há acanhamento em fazer perguntas sobre o conteúdo, manifestar desconhecimento por expressões que aos estudantes não são evidentes ou manifestar-se sobre as formas de estudar. Professora e estudantes vão alcançando formas mais úteis de exploração do conteúdo [1 a 12].

Sem a re-sistematização do dito sobre o referente se recai no questionamento do dito no texto [13 a 36].

A exploração do texto para responder perguntas inclui a participação oral do professor e estudantes que tratam de interpretar expressões e fazer comentários sobre o texto e a realidade brasileira.

Disciplina: História

Aulas da Prof^a 4

Aula nº 1 (79)

Há a solicitação de trabalhos com "as palavras dos alunos", ou seja, a tentativa manifesta por ambos agentes da locução

-
79. Gostaria de tomar um ponto para mostrar ao Leitor como eu me posiciono na análise crítica da interlocução. Não é possível aceitar, sem fazer referência à compreensão de como a História se dá, e surge em certo momento da interlocução onde L. diz que "os partidos criavam condições para se revezar no poder". Não, os partidos se serviam das condições. Mesmo compreendendo o discurso pedagógico como uma relação dialética com o contexto que o cria e recria, interessa saber a posição política do professor que vai exigir dele um discurso dialógico ou autoritário, interessa observar também o conteúdo desse discurso que no caso se tornou formal e aristotélico. Isso não significa que eu não considere também uma dimensão de vontade nos dois partidos. É preciso analisar contraditoriamente o conteúdo histórico. Tomei só esse ponto e deixarei como exemplo para a compreensão histórica da realidade. Há também um posicionamento da L. considerando que as categorias profissionais devem representar seu Grupo na Constituinte. Isso determina um corte corporativista que nega abruptamente sua opção, certamente socialista. L. tem opção dialógica mas, provavelmente, também aprendeu história de uma forma linear no seu Curso de Sociologia, o que explica os seus esbarros quando tenta trabalhar a compreensão da história.

em tornar-se autor do que fala [4 a 11].

Algumas informações lançadas no quadro são suficientes para promover comentários por parte de alguns estudantes [9 a 29].

A pergunta [31 e 32] do professor tenta trazer a "conversa" para uma realidade mais próxima dos estudantes.

A interlocução se estabelece em função das percepções dos estudantes, a professora dando sentidos mais elaborados para interlocução [33 a 56]. Ocorrem idéias conflitivas dos estudantes se explicitando em torno do referente [57 e 59] e [63 a 66]. A professora questiona no sentido que a discussão atinja um nível mais elaborado de compreensão da realidade [67 a 71] e promovendo a continuidade da discussão [67 a 98].

As tentativas de se encaminhar para um processo discursivo dialógico se encontram com dificuldades para sua consecução: a estreiteza do tempo da aula dificulta uma elaboração mais rigorosa do conteúdo e contribui para que não seja sistematizada a produção do conhecimento que vai sendo elaborado. A tradição de ouvinte do estudante impede a manifestação de muitos estudantes e a tradição de locutor da professora impede que ela se atenha também ao envolvimento de um número sempre crescente de estudantes.

Aula nº 2

A apresentação de trabalhos de dissertação livre permite aos alunos o exercício da escolha de temas, consulta sobre eles e avaliação dos seus trabalhos o que lhes traz dificuldades porque a vida escolar não está estruturada para essa dinâmica [1 a 7].

É fácil o estudante no trabalho que considera sua autoria reproduzir as idéias dominantes, em especial as veiculadas pelos meios de comunicação de massa [8 a 15].

A intervenção da professora busca a interlocução ao mesmo tempo que tenta apurar a análise crítica sobre o referente [16 a 38].

A professora vincula sua participação na análise do referente a suas ações prático-profissionais [39 a 56].

Os estudantes nem sempre conseguem se desligar nas primeiras tentativas das reproduções mecânicas de consultas. Ser intérprete de construções escritas é um trabalho árduo onde a descrição é um primeiro passo e onde não se chega à interpretação sem o exercício da compreensão ter sido suficientemente explorado. O estudante não consegue estabelecer vínculo com a Constituinte e a professora não consegue neste momento fazer com que a exteriorização da realidade cotidiana do estudante evolua para uma elaboração mais rigorosa [56 a 76].

A professora não obtém resposta para algumas perguntas chave que faz. São perguntas cujo conteúdo é real, atual, facilitaria a inserção do dialógico com todas as suas características, até mesmo pela densidade da realidade concreta, situada e datada que a exploração do objeto do conhecimento é alvo. Mas, há um espaço de conhecimento crítico entre as experiências familiares sobre drogas, ou a mensagem dos meios de comunicação de massa sobre menor abandonado, e a compreensão política destes temas em nosso país. Este espaço de debate, discussão, estudo a professora não dispõe, o que a leva a concluir o trabalho dentro das condições de possibilidade.

A professora entremeia as aulas de História com trabalhos sobre assuntos de interesse manifesto pelos estudantes (menor abandonado, tóxicos). A consciência manifesta para se tornar consciência crítica exige uma exploração, um estudo contínuo dos temas. No entanto, a participação da professora introduzindo o dis-

curso de outros sentidos das questões vai tentando trazer condições para que os estudantes conheçam que não existe somente uma leitura da realidade, embora prejudicada pelo tempo.

Aula nº 3

A professora pretendia abordar um tema, mas os estudantes mencionam aquele tema político-institucional que é alvo de suas preocupações - Conselho de Classe - e a professora aceita abordá-lo [1 a 11].

Os estudantes atribuem autoridade ao professor que assume compromisso com eles pela sua participação na vida escolar e com a tarefa de desmistificar conteúdos [12]. Se estabelece uma interlocução cujo referente é a prática das experiências já feitas, algumas interpretações em torno de mudanças no conteúdo escolar [13 a 33].

Ao aguçado senso crítico da professora não falta a habilidade para o redimensionar as questões de fundo da análise crítica da situação e aliá-la à discussão da cotidianidade do estudante enquanto profissional ou futuro profissional. L. associa, no discurso do Conselho de Classe, a impropriedade da fala da hierarquia professor-estudante a uma visão autoritária de homem que na prática profissional do estudante pode reverter na cumplicidade com a relação de dominação e de exploração capitalista-empregado [34-43].

Na interlocução que se segue há extrema atenção por parte dos estudantes que demonstram reconhecer no professor autoridade competente para dirigir a interlocução [45-137].

Nessa interlocução aparecem momentos em que dentro da reversibilidade o objeto do conhecimento é encarado como desafio onde os estudantes pensam e discutem [74 a 79]; [112 a 123]; [127

a 131]. A professora age como provocadora todo o tempo, dirigindo a interlocução para determinação de uma opção na prática profissional do estudante.

A interlocução é completamente baseada na atividade profissional a que se destina o estudante e suas respostas e encaminhamentos evidenciam que a "conversa" se dá em terreno de linguagem e conhecimento comuns.

Não se produz, no entanto, a sistematização do conhecimento produzido.

Quase todos os estudantes e professora buscam ativamente, fazendo menção inclusive às suas práticas e conhecimentos anteriores [83 a 89].

Toda interlocução caracteriza-se pelo intercâmbio crítico entre sujeito e objeto da interlocução, partindo da análise das práticas reais para as práticas possíveis. A interlocução desmistifica a existência do conceito único.

Aula nº 4

Para introduzir o referente questão industrial no Brasil a professora utiliza-se de uma análise da situação industrial de Pelotas, desenvolvimento urbano e localização das populações de baixa renda que são os trabalhadores da indústria. É uma abordagem do conteúdo que permite aos estudantes situarem-se e emitirem opiniões dentro de seu espectro de conhecimento [1 a 80].

A abordagem é crítica, situada e histórica [11 a 24]; trata os acontecimentos reais do desenvolvimento urbano da cidade [27 a 36] e seus problemas [45 a 48].

Os estudantes participam livremente da interlocução através de seus conhecimentos particulares.

A professora busca elevar o nível de compreensão desses conhecimentos, dando um sentido crítico às colocações dos estudantes [52 a 64] e [69 a 73].

Os estudantes se expressam com a sua linguagem vulgar, o que não escandaliza a professora que, centra na análise que está sendo feita o interesse do trabalho [74 a 80].

Aula nº 5

Continuando a questão industrial, a professora refere-se a uma linha de tempo representativa das etapas de desenvolvimento industrial no Brasil [1 a 4]. Sua locução é longa [5 a 47], distinguindo-se das locuções tradicionais por narrar, descrever um processo e não segmentar tal processo num "produto para consumo" dividido em conceito e classificações. No entanto são várias as expressões novas que carecem explicações.

O estudante refere-se à oligarquia como palavra carente de sentido e explica superprodução com exemplo anteriormente exposto pela professora.

Nessa aula, a interlocução fica prejudicada pelo número de expressões desconhecidas que a locução é alvo e pela rapidez na exposição do processo que contém uma densidade de informações que careceriam um maior tempo de desenvolvimento. A abordagem está longe de ater-se a um padrão tradicional de locução do fato histórico, caracterizando-se por ir desvelando um desenvolvimento crítico de um processo.

Aula nº 6

O estudante sente-se à vontade para perguntar e é ele que fixa o referente da aula e de certa forma a abordagem (quer saber o que é) [1 a 5].

A professora conceitua simplesmente na história [6 a 15]. Situa alguns países entre os quais o Brasil na prática do capitalismo [15 a 22]. Expõe uma caracterização marxista de socialismo como um tipo de caracterização [23 a 29]. Sua locução disputa com o tempo disponível possibilidade de mais detida caracterização e reveste-se de expressões de entendimento discutível entre os estudantes. Provavelmente, isto dificulta a interlocução que poderia se estabelecer, considerando que o professor atende a um tema do interesse concreto e atual dos estudantes (época de eleição, na qual as palavras socialismo e capitalismo vêm sendo freqüentemente pronunciadas), no entanto o faz de forma linear, com vistas à transferência exclusivamente.

Aula nº 7

Professora dita perguntas que deverão ser respondidas de um polígrafo previamente distribuído e que enfoca o conteúdo previsto para o última bimestre.

Há uma simples locução de perguntas a serem respondidas, locução que flui autoritariamente dentro do contexto das aulas.

No entanto, algumas características das perguntas e do texto do polígrafo auxiliam a pensar sobre a questão do discurso: as perguntas são de tipos variados enfatizando os porquês e os comos. O polígrafo apresenta muitas informações condensadas sobre a forma de narrativa onde não predomina a segmentação do conteúdo e sua apresentação conceitual (Diferente do polígrafo do Professor A. constante também dos anexos deste trabalho).

Disciplina: Contabilidade

Aulas da Prof.^a 6

Aula nº 1

Os segmentos que dividem a vida escolar (40 minutos) já

são pequenos para tratar um assunto de forma menos autoritária, o que demanda mais tempo pela necessária inclusão de mais falantes em torno de um referente. A estrutura escolar já prejudica muito a possibilidade da dialogicidade e a estratégia de reduzir os períodos para 30 ou às vezes, 20 minutos compromete totalmente o trabalho [1 a 5].

A fixidez dos conteúdos definida a priori em função de planos anteriores determina uma espécie de contagem regressiva da parte de estudante e professores, como algo incômodo do qual se querem ver livre no menor espaço de tempo possível [6 a 10].

É a antevisão do término do tal conteúdo que relaxa os ânimos e produz algum intervalo onde se fala vez ou outra sobre os atores em questão [11 a 16].

Existe uma verdadeira preocupação por parte da professora e estudantes na apreensão de um conteúdo técnico que consideram útil ao trabalho mas do qual não possuem pré-requisitos para trabalhar eficientemente [17 a 24].

Nas provas a professora acaba cobrando a Matemática que não foi apreendida e não a Contabilidade que foi apreendida mas que não se faz produto prático sem a Matemática. Especialmente a professora faz questão de não enxergar isso e autoritariamente continua distribuindo notas "azedas" sem um conveniente ajuste de contas com a companheira que trabalha os rudimentos de aritmética que os alunos aó acertam com máquina de calcular [25 a 36].

O idioma contábil ou a metalinguagem utilizada nas práticas contábeis não é ainda do domínio dos estudantes embora seja do domínio da professora que lida diariamente com tais convenções. Ela insiste em não perceber que o estudante engatinha no novo idioma porque falta-lhe a prática constante do seu uso e torna as provas verdadeiras práticas contábeis, o que sona mais barreiras

a serem vencidas pelos estudantes [37 a 47].

Além disso, mesmo os estudantes que trabalham em contabilidade tem dificuldades, pois a empresa os ensinou a atuar mecanicamente sem saber o porquê de qualquer operação, o que seria excelente ponto de investigação na prática para o professor dialógico que vai trabalhar [48 a 56].

Toda a análise dos erros se refere a desatenção dos estudantes; nunca à estratégia de trabalho que embora atue com as questões práticas de atuação do estudante-trabalhador, pressupõe este estudante trabalhador com um domínio de linguagem específica tanto contábil como matemática que eles chamam a atenção que não possuem, mas são culpados por não possuir [57 a 81].

No entanto, existe abertura para a interlocução, que fica prejudicada pela polarização de sentido que conversa se mantém a partir dos pressupostos da professora.

Aula nº 2

Toda fala da professora é articulada na 1.^a pessoa do singular como alguém que pensa alto sobre um exercício prático de seu trabalho cotidiano. Apenas deste raciocínio ficam alheios bom número de estudantes que nele não penetram porque a linguagem e o conhecimento envolvidos só por momentos são perceptíveis aos estudantes [16 a 26].

Novamente a culpa recai sobre o estudante [28 e 29].

À medida que o assunto se distancia da compreensão do possível interlocutor, esse não consegue entrar mais na conversa, nem mesmo para perguntar, razão pela qual as perguntas como: Estão acompanhando? fica sempre sem resposta, mas é interpretada pela professora como sinal de compreensão [37].

Aula nº 3

A obsessão por uma certa ordem que pode ser a ordem legal do ambiente escolar mas quase nunca coaduna com a ordem que um grupo particularizado se impõe é um tema que nunca levou ao questionamento de si a própria professora e que, às vezes, determina atitudes grosseiras por parte dela e estimula atitudes preconceituosas da parte dos alunos que acabam cedendo às ordens sem discussão de mérito [1 a 13].

O desenrolar dos exercícios é monótono. Os estudantes cumprem a tarefa de pôr no quadro os resultados dos exercícios; a professora passa outros. Nenhum comentário sobre a natureza dos exercícios, dificuldades ou facilidades em resolvê-los, novas propostas. Tudo se passa como se fosse para ser assim mesmo [14 a 46].

A movimentação de pessoas que sentam e levantam poderia dar a idéia de uma troca que na realidade não existe. O que existe é a consciência tácita de que para aprender deve ser preciso repetir até a extenuação.

Aula nº 4

Aqui, quanto ao referente prova, uma decisão é tomada em conjunto e considerada pelo professor [1 a 12]. Parece mais fácil agir democraticamente quando não se trata do "conteúdo" do que quando se trata de algo considerado como exclusiva posse do professor, tanto por parte de professores como de estudantes.

O fato de já terem passado diversas vezes por aquele conhecimento e aquele vocabulário, estimula os estudantes a tomarem a iniciativa da interlocução a professora aceita com satisfação as perguntas e vai respondendo-as, encaminhando-se à interlocução. A correção dos exercícios torna-se mais viva à medida que também a professora pergunta, os alunos respondem e a nova explo-

ração da professora refere-se ao conteúdo em questionamento [13 a 47].

Já a clássica pergunta de se entenderam, tem resposta e é considerada pela professora que volta ao centro da dúvida. Estimulados os estudantes continuam a conversa, já pouco a pouco, os estudantes usando timidamente o vocabulário da professora [48 a 70].

A professora estimula os raciocínios dentro da técnica que os estudantes fazem e estes se dão conta do porquê dos seus erros bem como dos passos que a professora dá para resolver os exercícios [71 a 98].

O estudante já se anima a fazer afirmações contrárias aos cálculos da professora e esta já se anima a aceitar estas contribuições como contribuições que até levam o estudante a entender melhor o que não sabia [91 a 110]. A conversa contagia os vizinhos e o trabalho começa a se tornar busca coletiva enquanto professora e mais estudantes se envolvem na conversa [99 a 118].

Até que surge o exemplo vinculado ao conteúdo trazido pelo estudante. Exemplo prático, vivido agora que produz comentários em tom de relaxamento [119-131].

A professora muda o jeito de propor exercícios. Agora, o aluno deve participar da elaboração, inventando valores para as contas [134 a 146].

A idéia agrada aos estudantes que vêem a possibilidade de personalizar suas provas atribuindo valores que provavelmente lhes dessem menos problemas aritméticos na hora de calcular: valores pequenos e sem quebras [146 a 154].

A conversa se re-encaminha coletivamente sem que a professora se dê conta que a ordem oficial está quebrada, o trabalho

continuando e até ela participando dele [147 a 181].

Aula nº 5

A discussão que se estabelece entre professora e estudantes nesta aula, a exemplo da aula 4 é uma interlocução que visa o encontro de uma resposta para os exercícios que são parte das práticas contábeis de uma empresa. O mérito da questão, ou seja, em favor de quem ou contra quem são feitos os lançamentos; o significado mesmo destas operações na empresa; o universo do estado de ser da empresa não entra no mérito da questão, ficando o estudo da contabilidade perto das práticas contábeis concretas enquanto mecânica de resolução, mas totalmente distintas do significado, dos outros sentidos das operações contábeis na empresa, das relações entre empresas, entre empresa e usuário, entre empresa e seu trabalhador contábil.

São aulas cuja competência ingenuamente "neutra" nunca tem chance de trabalhar com a criticidade que lhe confere a natureza política do estudo.

Aula nº 6

É corriqueiro no cotidiano da Escola quando os professores não vem à Escola, enviarem exercícios para os alunos fazerem. O que a pedagogia tradicional chama de fixação de aprendizagem é o alibi mais comum para o silenciamento do estudante obrigado a repetir sempre até aprender a repetir o desejado por um raciocínio de associação e nunca por uma compreensão personalizada ou interpretação real que faça o estudante ser autor na resposta. Não estou anulando o valor do exercício, mas questionando o seu uso exagerado com vistas à memorização.

Aula nº 7

Essa possibilidade de enviando atividades a serem feitas,

possibilita o registro como hora-aula une professores e alunos num pacto de silêncio em torno do mau aproveitamento das já escassas horas dos cursos noturnos. Fatigado e na perspectiva do encontro com um professor autoritário, o estudante compactua das chamadas "aulas fichas" ou "aulas fantasmas", havendo ainda a possibilidade de substituição quando o professor falta por um outro, cujo comprometimento dialógico com o estudante lhe estimula a chamar. (Com a turma B, diversas vezes isso aconteceu e os estudantes pediram História ou Geografia).

Por outro lado, este fato revela desentendimentos entre professores, porque dois não podem registrar aulas ao mesmo tempo [1 a 25].

A chamada "fixação da aprendizagem" muito valorizada pelo professor é interesse do estudante enquanto prova, "verificação da aprendizagem" onde ele sabe que será cobrado na repetição dos exercícios [25 a 34].

Seguem-se os exercícios que no último bimestre serão repetidos através de um dispositivo legal chamado "recuperação". Os alunos que não conseguiram os "pontos" necessários em cada disciplina, disporão de uma semana no calendário escolar onde juntos com o professor trabalharão o não apreendido. Trabalhar o não apreendido consistirá então em nova compacta saraivada de exercícios para fixar o que não foi apreendido e então submeter-se a nova verificação da aprendizagem [35 a 80].

Disciplina: Português

Aulas da Prof.^a 5

Aula nº 1

A preocupação com as provas é uma constante [1 a 6].

"Aprender o imperativo dos verbos" significa silenciosa-

mente copiar no quadro as regras pelas quais se monta o modo imperativo, no discurso da professora [7 a 15].

Os estudantes reclamam, a professora responde sem atingir a pergunta, mas preocupada em esclarecer matéria de que ano se trata, por um hipotético designador de assuntos por série de escolarização [16 a 21].

Existe trocas de palavras entre professora e estudantes que não trata do referente [22 a 27].

A cópia do quadro só é interrompida por um comentário errado de uma estudante que fica solto, sem comentário da professora [27 a 37].

Nenhum estudante faz o exercício e a professora faz uma pergunta deste, que ela mesma responde à guisa de correção [38 a 40].

Embora o uso do imperativo seja da fala corriqueira de todo gaúcho na 2.^a pessoa do singular, o conhecimento do seu emprego que possam ter os estudantes fica camuflado pela composição através de regras.

Aula nº 2

O jogo da culpa do fracasso sobre os alunos camufla a viesada exploração do referente que não ensina verbos em português decorando, mas falando, atentando para a fala, refalando no escrever, constituindo a imposição através da fala e da representação escrita da fala [1 a 11].

Os estudantes colocam a discussão adequadamente, mas "maliciosamente" a professora viesou o discurso não respondendo a questão [12 a 25].

Insiste com a velha forma de exercitar o supostamente a-

preendido. Os estudantes copiam, mas não sem comentar implicitamente a compreensão do viés produzido pela professora.

Sobre o referente não há interlocução e há insistência na culpa dos estudantes.

Aula nº 3

A possibilidade de leitura e resposta silenciosa, os estudantes transformam em trabalho dialogado entre si ainda que as primeiras questões encontrem resposta direta no texto [1 a 5].

Nenhum comentário é feito sobre as respostas dos alunos ou sobre o texto, ou além dele, com exceção do comentário do estudante sobre a possibilidade de incluir interpretações nas provas o que mudaria as solicitações sobre gramática [6 a 12]. No entanto a professora considerando que questões subjetivas não são alvo de contagem de pontos fecha a questão [13].

A segunda parte da interpretação seria a maior oportunidade de se estabelecer a interlocução não apenas como repetição do conteúdo no texto, mas para além dele, mas a professora a encerra com um comentário breve, sem ouvir os estudantes [10 a 12].

Existe, neste momento, troca de palavras entre professor e o estudante sobre o referente, mas o "outro" estudante não penetra na interlocução enquanto ele, mas apenas para repetir o texto. A interlocução é camuflada pela repetição de aluno a aluno e como tal não acontece. O locutor nessa aula não é o professor mas o texto que passa a ditar o que é para repetição.

Aula nº 4

A aula inicia pela conceituação que fecha o assunto e impede qualquer descoberta por parte do estudante. Estes pressentem e respondem com a chacota [1 a 13].

A cópia do quadro é indício que a aula está acontecendo, na perspectiva da professora mesmo que permeie o ambiente expressões de desagrado dos estudantes que são totalmente desconhecidas pela professora [14 a 28].

Os estudantes arriscam perguntas que são respondidas com conceitos rápidos, seguindo a professora a explicação que pretendia [29 a 34].

Um aluno responde para outro e o aviso de um outro que a aula já vai terminar tenta impedir que o rol de exercícios continue. Mas, a professora utiliza todo o tempo ainda disponível para "fixar a aprendizagem".

Aula nº 5

A idéia de trabalho para a professora está diretamente vinculada ao volume de exercícios escritos que os alunos copiam e respondem [1 a 20]. O silêncio é cortado por brincadeiras dos estudantes entre si que a professora interpreta como interrupção do silêncio que atrapalha a aprendizagem [21 a 54].

As perguntas e dúvidas dos estudantes a professora remete para uma listagem de verbos que todos deveriam ter, para trabalhar sozinhos [55 a 59].

Existe uma insistência por parte dos estudantes no trabalho socializado, coletivo que é o que realizam quando não estão sob pressão [61 a 66] e [67 e 68].

Os estudantes insistem na prova com texto e professora remete o assunto aos verbos ao texto [69 a 70].

A professora insiste em fazer decorar o corriqueiro e utilizar regras para o que normalmente se faz sem o dar-se conta do uso delas [78 a 88].

Estudantes desviam o assunto do referente como a livrar-se de um incômodo mal-estar e até a professora faz o mesmo [89 a 91].

À dúvida da estudante a professora responde "já ter dado isto", convencendo-se e tentando convencer que o fato de ela ter "dado" corresponde inequivocamente ao fato de a estudante saber [92 a 100].

A troca de palavras aqui é mais uma fuga do referente que um adentramento nele.

À fixação da aprendizagem não há nenhum indício de produção sistematizada de conteúdo apreendido, mas simples exercício teste tradicional.

Aula nº 6

No referente Conselho de Classe também o jogo viciado que discursa sobre a oportunidade que está sendo dada, não conquistada a duras penas para tentar discutir o que é importante e não o supérfluo que é permitido e que vem sendo lido nos curtos momentos que o Representante de Classe penetra no Conselho para ler reivindicações e se retira [1 a 7].

Os estudantes captam o viés e respondem chamando atenção ao "ouvir", que não existe [8 a 10].

A professora lança mão da autoritária hierarquia escolar confundindo-a com autoridade paterna numa correlação que não existe na Escola [11 a 14].

Os estudantes "patinam" no argumento professoral julgando também que as contradições não devem ser exteriorizadas [16 a 19].

A professora acaba remetendo uma situação concreta que é a participação no Conselho de Classe, a quimera, esvaziando a dis-

cussão [26 a 30].

A estudante compreende pela manifestação de desalento que expressa [31 e 33].

Até aqui a discussão se ensaia mantendo a professora amarrada à direção da discussão até o momento em que um estudante qualquer discorda e se põe com veemência [36 a 40].

O referente é imediatamente trocado para o conteúdo da correção dos exercícios e para os referentes infinitivo, gerúndio e participio que são introduzidos da forma habitual, seguida por exemplos [40 a 61].

Os estudantes reagem transformando os exemplos em chacota [63 a 69].

Segue-se exercícios que sempre são tirados de um livro-texto onde surgem frases soltas sem o menor sentido para a situação de classe. Não pode haver produção sistematizada do conhecimento porque o ponto de partida não é o falar do grupo ali situado que é totalmente desprezado pela professora em favor das frases do livro-texto. Essa situação é "pré-sentida" pelos estudantes que completam as frases com chacotas suas vinculadas à situação que eles estão passando, mas são incapazes de exteriorizar a direção de uma tarefa menos autoritária [76 a 97] e [98 a 102].

Novamente, os estudantes tentam desviar o referente e a professora também concorda [103 a 115] e [116 a 127].

O referente é tratado com o mesmo autoritarismo onde a "fixação da aprendizagem" pelo exercício de repetição e aplicação sobre um conteúdo desfigurado camufla a construção sistematizada de um conteúdo vivido, pensado, falado e estudado.

Aula nº 7

O referente modos do verbo é agora ditado ao invés de ser colocado no quadro. Segue-se exemplos "dados" pela professora aos conceitos ditados. As explicações sobre os exemplos também são dadas, restando aos estudantes o trabalho de copiar [1 a 35].

Uma estudante tenta vincular a dúvida em português a uma situação vivida, o que surpreende a professora que vai verificar a forma correta num livro texto [38 a 45].

Segue-se exercícios onde a própria professora reconhece a necessidade de tomar um cafezinho para agüentar um próximo período de aula [46 a 59].

A cópia aliada às explicações e exemplificações sobre o referente - modos de verbos - aliena totalmente a participação dos estudantes, quanto mais um estudo crítico sobre as formas de expressão e seus usos que caracterizaria o dialógico a partir do estudo das falas e empregos dos verbos que os estudantes fizessem.

5. ANÁLISE

5.1 - O Discurso Pedagógico na Turma 1º B

"Tu sabes que tem horas que eles (os professores) chegam na gente; mas tem horas que é mais difícil. Como eu vou dizer? Eu penso que eles chegam perto, mas falta alguma coisa, é o cansaço que a gente tá... mas, tem coisa que não interessa. Às vezes ele coloca uma coisa aqui, a gente copia, mas a mesma coisa lá fora é diferente, a gente interpreta diferente. Parece que nunca viu aquilo. Eu acho que tem a ver com a turma. Por tudo que eu já entendi, só pode ser o jeito de colocar. A dificuldade geral aqui da aula é Português. A gente tá cansada de ver verbo. Todo mundo explica, mas ninguém entende. A gente não tá satisfeito e diz que tá satisfeito. Por quê? Agora tu me pegaste. Por quê! Acho que já sei... a gente não apreende a opinar, só o ouvir.

Prá quem estuda à noite é necessário uma convivência mais saudável para tu ter ânimo de chegar até às 11 horas. A turma é muito pingada. A coisa começa pela turma. O professor é uma peça importante, ele é a peça mais transparente, porque ele passa prá nós tudo que ele está vivendo. Tu sente quando ele está a fim de te explicar. Muita coisa está aí. Se de repente, essa semana tá sendo isso... Eles vem cumprir presença. Às vezes tu tens um monte de presença. Cadê conhecimento? Como estipulam que tantas aulas vai dar X conhecimento? De onde tiram isso; baseado em quê?" (80)

5.1.1 - Professor 1

Nas aulas do professor 1 a transcrição predomina, fazen-

do com que o Professor fale pelo Autor do texto que ele copia. Muitas vezes a transcrição é silenciosa, mas de qualquer forma permanece a locução do Professor ou do Autor do texto pelo professor.

Dessa forma, não há o menor envolvimento de questionamento ou busca por parte dos estudantes. O objeto de estudo é objeto de cópia, reprodução mecânica apenas sem nenhum adentramento situado nos conhecimentos e práticas dos estudantes sobre máquinas ou qualquer abordagem crítica que as envolvesse, tudo contribuindo para a caracterização do discurso pedagógico autoritário, ou seja: predomina uma locução que nem chega a ser de autoria do Professor sem reversibilidade; a posse do objeto do conhecimento é do Autor do texto transcrito; há um único sentido ao objeto que é o atribuído pelo Autor do texto, sem qualquer abordagem crítica.

1 vem sendo descritivo dos conceitos, o que inibe a apreensão dos mesmos por parte dos estudantes porque a exploração do objeto se restringe à descrição.

Não vindo, em uma das aulas, ele manda a sua prática, que consiste num questionário sobre a matéria "dada". Por isso, o discurso não é tomado aqui apenas como expressão verbal; é mais que isso, é o que fazer do professor e dos estudantes, o que vai embutido nas suas práticas.

Alguns alunos por suas tendências autoritárias e também pela tradição de ensino que conhecem, pelo pequeno esforço que estas aulas exigem, estão satisfeitos e chegam a confundir o discurso sobre o referente, máquinas com as quais trabalham diariamente, com "máquinas do futuro". Outros cobram com desaforos a traição que são alvo, quando uma disciplina é utilizada quase que apenas para registro na grade curricular. Outros ainda comparti-

lham com o professor da camuflagem do mau uso do tempo que consiste na traição de que são alvo.

Há inibição diante do poder e os estudantes em geral se acomodam ao silenciamento e permanecem como se fossem mudos.

Não sei qual é a compreensão que o Professor tem de feedback porque, às vezes, ao repetir o que foi "transmitido", chama de feedback.

Os alunos trabalham com o referente em pauta e o professor omite esta realidade, perdendo a oportunidade de partir dos conhecimentos dos estudantes.

Faz vários anos que 1 faz isso com a cumplicidade da Escola e sem a ajuda dela para melhorar, conforme pode-se inferir do seu depoimento. Nele, 1 também esclarece a ausência de uma formação pedagógica, o que contribui para que ele assuma a "atitude de professor" conforme assumiram com ele até sua graduação em outra área que não educação.

Este Professor nem diz o que é como os autoritários o fazem; ele simplesmente transcreve e isto é gravíssimo, porque provavelmente sem o texto, ele não fale.

1 vem se mostrando assim Professor de discurso autoritário, e sobrevive cobrindo seu espaço com rígida disciplina.

Por isso, faz parte da luta por uma Escola brasileira democrática e dialógica esta denuncia e tentativas de tornar os Professores mais competentes de dentro da própria Escola.

5.1.2 - Professor 2

O Professor 2 utiliza-se faz vários anos (conforme depoi-

mento de alunos) de um mesmo polígrafo cujo texto, constante dos Anexos deste trabalho defende uma postura desfavorável às classes dominadas.

"... muitas vezes, a pobreza, é índice da mais pura ignorância.

Melhores fossem os conhecimentos econômicos e certamente menor seria a delinqüência, o suicídio, a prostituição, resultado freqüente da pobreza e da miséria do nosso povo".

"Não se deve, porém, cair no erro contrário de julgar que a sociedade moderna seja apenas um caso de economia. Não, mais que tudo isso, ela é uma questão moral.

Não obstante, o fator econômico pesa sobremaneira na balança do mundo: é por isso que o comunismo materialista dissolvente apega-se a ela para incentivar as lutas de classe e, portanto, a desagregação da sociedade em que vivemos".

O texto é tão formal e linear quanto sua locução em sala de aula que sempre se remete a ele.

O conceito de locução depende aqui de como o agente que detém a oralidade interpreta o agente que aprende. O aprendiz é o sujeito que "apreende" ou o reservatório do que é dito. O aprendiz precisa entender o que é dito, ou o entendimento profundo do que é dito é desnecessário, sendo conveniente apenas o acúmulo. O aprendiz é um sujeito cognoscente ou é um objeto do ditar professoral.

No caso deste Professor, há evidências de que sua locução visa simplesmente o retorno com as mesmas palavras. Basta ver as exigências das provas, as falas sobre o que deve ou não deve ser escrito na prova, ou seja, o que foi dito e está no polígrafo, e a predominância da linearidade da locução professoral.

Para que a exposição de lugar ao "outro", para que a posse do conteúdo chegue a ser compartilhada, para que alcance a categoria de crítico é necessário ter nela não a descrição do ob-

jeto, mas um permanente questionamento sobre o objeto; um certo discurso circular sobre o objeto do conhecimento. A exposição linear muitas vezes faz o estudante dormir. A exposição descritiva é estática, segmentada nominalística; a circular faz circular questionamentos para a aproximação com o objeto. A exposição linear acaba sendo mais sobre a descrição do objeto do que sobre o objeto. Se cai na esfera estreita do conceito, das nominalizações e classificações, como ocorre com o Professor 2.

Nas aulas de 2, predomina sua locução, sem reversibilidade. 2 é o "dono" exclusivo do conteúdo e da forma que ele é "transferido", ninguém duvida; o objeto do conhecimento é mistificado pela ausência das categorias históricas e pela alienação dos exemplos, e o discurso passa como neutro. 2 nunca fala em política, mas sua opção política é vivida na sala de aula concretamente por um discurso ocultador da realidade a ponto de nele os estudantes não encontrarem qualquer suporte para a análise dos fatos econômicos das quais são agentes passivos cotidianamente.

Portanto, seu discurso vem sendo autoritário ainda que ele já tenha um relativo grau de conhecimento que daria, se fosse dialógico, para abrir a discussão.

Assim como 1, 2 termina "seu" conteúdo muito cedo dentro do calendário escolar (meados de outubro) e depois não há mais nada a dizer.

A Escola brasileira precisa desocultar essas realidades para poder começar a pensar seriamente nelas.

5.1.3 - Professora 3

A democracia vai instituindo o discurso e o discurso vai

intensificando as falas. Quanto mais abertura mais os estudantes se aventuram e correm riscos, dizendo alguma coisa, qualquer coisa e tomando todo o tempo.

3 deveria se esforçar ao máximo para fazer as amarrações das questões dos estudantes. Inadvertidamente, às vezes 3 voa junto com os estudantes, e o ato de ensinar vai além deste fato.

Nestes vôos o estudante deixa de perceber que se está tratando do objeto e inclusive pára de "tomar notas". Para ele estes comentários não são aula embora o professor esteja empenhado em que seja.

Mais uma vez é preciso resgatar o tempo escolar, evitando as faltas sucessivas de professores, aulas de recuperação que dispensam a maioria dos estudantes, os mecanismos que a própria Escola cria para registrar aula quando ela não acontece, as aulas de substituição que geram dificuldades para o professor atuar pego de surpresa, a diminuição dos períodos de aula para reuniões, Conselhos de Classe, etc...

Algumas conversas de 3 com os estudantes são interessantes, mas não chegam a ser aula. A aula dialógica é muito mais exigente. Esta é uma prática da inexperiência dialógica e do desconhecimento do conteúdo por parte da professora e estudantes.

Professores como 3, que começam a se experimentar na prática dialógica são inexperientes nesta prática. Em segundo lugar, em geral, não têm uma formação de conteúdo específico que permita a eles disporem de um substrato para conversas nesta prática e fazer as amarrações necessárias.

Por outro lado, a Escola capitalista "briga" contra os estudantes e professores de opção dialógica. A estrutura da Escola é de tal forma amarrada que ela sô contribui para atrapa-

lhar.

O livro didático está saturado de um ranço estático. O professor 2 segue um livro, mas 3 e 4 buscam outras fontes, embora falte sistematizar melhor a própria prática tirar algo de accidental dela e assumir a substantividade deste ato.

O tipo de questionamento que surge na aula de 3 é sobre o objeto de conhecimento; na aula de 2 e de 5 é para "sair do assunto em pauta".

Na aula do professor que se pretende dialógico o trabalho passa naturalmente a ser social, embora não se esteja fazendo o chamado trabalho de grupo. No entanto, ainda que 2 tente um trabalho em grupo a única coisa que consegue é que os alunos fiquem agrupados, mas trabalhando sozinhos e silenciosos.

O professor tem de saber onde ele vai com os alunos, por isso os momentos de locução para direcionar a interlocução são necessários. O professor não pode simplesmente observar até onde vai o seu diálogo todas as noites na Escola. Ele precisa saber até onde o diálogo vai e até onde ele precisa ir para desenvolver o seu diálogo.

Para isso a Professora 3 precisaria ter um pouco mais de competência geográfica, metodológica e política.

Seria preciso aos professores capacitação permanente também para saber melhor economizar o tempo a serviço do estudante, registrando a presença sem necessariamente usar 10 minutos, determinar um certo tempo para expor, um tempo para discutir, um tempo para distribuir um texto para que os estudantes lessem fora do período escolar.

Houve uma diferença entre o produto do trabalho de grupo

solicitado por 2 e por 3 em função das diferenças de suas práticas docentes. O primeiro repete exatamente as frases do polígrafo, esmerando-se em conceituar tudo; o segundo não repete exatamente as palavras do texto, não se preocupa tanto em conceituar, mas em narrar processos e exemplificar. (Tanto o trabalho em grupo considerado melhor por 2 como o da aula de Geografia constam dos anexos deste trabalho).

Na aula de 3, os estudantes estão voltados para o objeto de conhecimento e a constante discussão do que vai ou não vai entrar na prova acontece somente na 1ª aula observada, contrariamente ao que acontece nas aulas de 2, 5, 6 e 1.

Malgrado os inconvenientes da inexperiência e escassez de conhecimento, 3 consegue interlocução sobre o objeto do conhecimento, com reversibilidade; momentos de busca ativa, partir de alguns conhecimentos cotidianos dos estudantes e desenvolve parte do seu papel crítico sobre os conteúdos.

Em nenhum momento consegue junto com os alunos sistematização própria, o que não invalida sua tentativa legítima de atuar dialogicamente.

3 tem uma clara opção democrática, mas luta contra sua incompetência geográfica para se tornar coerente na sala de aula.

Reconhece a cada momento a escassez dos recursos que dispõe para embutir categorias históricas na geografia segmentada, estática, com conceitos abstratos que o curso superior lhe ofereceu na Universidade e os livros didáticos lhes oferecem na Escola. Acaba por optar por jornais e revistas.

No entanto, seus alunos quase não sabem ler e o exercício de ler juntos reportagens e artigos ultrapassa os diminutos espaços que a Escola capitalista reserva a apreensão do saber

geográfico.

Sua opção dialógica atrai os alunos, em geral, que vêm nela uma aliada na luta institucional por um espaço de decisão para o estudante. As discussões sobre Conselho de Classe e participação dos estudantes acaba por tomar ainda mais o diminuto tempo da Professora 3.

A preparação de uma aula não tradicional, conseguir algum material áudio-visual e "arrastá-lo" de aula em aula demanda tempo. Confeccionar um trabalho que não seja pura reprodução demanda tempo, dinheiro e competência; bibliografia e hábito de leitura e consulta que ela não tem.

Na Escola, seus esforços passam despercebidos e companheirismo ela só encontra em 4.

3 é a professora de opção dialógica que se conseguir saber melhor aquilo que ensina alcançará um discurso e uma prática dialógica inteiramente.

É por isso mesmo que os cursos de formação de professores não podem continuar traindo seus estudantes, oferecendo-lhes um diploma pelo pagamento da anuidade, sem nenhum comprometimento com o ensino. Se 3 soubesse geografia, ela já seria agora modelo e convencimento para seus colegas como 4.

5.1.4 - Professora 4

As aulas da Professora 4, são as que mais despertam atenção, quer seja pela possibilidade de se expressar, quer seja pelo que de interessante e compreensível ao estudante sua fala traz.

4 saíra de uma situação onde não lhe era permitido "dar

aula", e está satisfeita por poder trabalhar em classe. Mas, assim chegada na Escola, enfrenta a questão do Conselho de Classe sozinha, por ser a única que tem palavras para discutir com professores que reprimem violentamente a voz do estudante. 3, também de opção dialógica não tem argumentos. No embate com a maioria de professores autoritários se faz vitoriosa e obtém o respeito dos colegas.

Esta professora, sendo dialógica, também séria e coerente conseguiu uma aceitação de boa parte do corpo docente.

Nestas aulas, onde o aluno se manifesta é onde se pode observar a quantidade de informações deturpadas e os preconceitos que os estudantes carregam.

B. (estudante) fala como se estivesse na defesa da criança negra, em uma aula de apresentação de dissertação livre, mas está contra a criança negra. B., é racista, indiscutivelmente. A professora não consegue pegar os elementos das concepções dos estudantes para discutir e um trabalho que necessitaria no mínimo 2 períodos de aula para discutir é dado por terminado.

Nenhum estudante consegue estabelecer vínculo com a Constituinte, que seria o objeto final do trabalho de história nessa noite. Mas, os estudantes não sabem ler, não sabem interpretar o que lêem extraíndo, os viéses, produzidos por quem escreve e finalmente não se experimentam em uma elaboração particular do lido, o que leva 4 a considerar as poucas colaborações sem deixar de tentar o trabalho de dissertação livre, que seria uma forma de experimentá-los nisso que deviam saber e não sabem.

Tudo indica que um que fazer aproveitável do trabalho de 4 seria pinçar uma expressão como a de B.: "A pessoa tem medo de adotar uma criança negra porque dá trabalho" e refletir o racismo

aí embutido.

Não foi feito porque demanda uma estrutura diferente do tempo curricular. 4 dispunha, como qualquer outro de 40 minutos, incluindo chamada, uma reclamação qualquer, uma piada aqui ou lá... A escassa competência dialógica e a escassa dose de informações dos alunos e professores demandaria mais tempo.

Por isso, mesmo aos poucos, é indispensável modificarmos a estrutura da Escola que, neste caso, deveria organizar os encontros com as disciplinas no mínimo em torno de 2 períodos por noite; um antes do recreio (janta) e outro depois; e nunca 5 períodos por noite, que muitas vezes reduzem o tempo de aula mesmo a não mais que 10 minutos.

Sabe-se que a Escola sozinha não vai mudar, nem os professores de opção dialógica vão mudar a Escola capitalista, mas é preciso lutar para desocultar os erros e ir construindo mudanças.

4 não pôde continuar os trabalhos de dissertação livre, porque tinha que entrar na fase industrial, já que existe um programa que ela mesma desejava cumprir.

Mesmo sem poder mudar, os alunos reconhecem as pequenas alterações efetuadas por 4 e 3. Existe um espaço para o dialógico na Escola já, e esse espaço precisa ser preenchido totalmente. 4 tenta fazer isso e consegue, no mínimo, mostrar que há mais de uma prática docente.

Tanto 4 como 3 fazem referência à pesquisadora na sala de aula e sentem apoio, inclusive manifesto em suas tentativas dialógicas, malogradas ou não que eu reconheço como tentativas. Enquanto muitos colegas vêem no trabalho delas desorganização, bagunça e incompetência, eu desde o início tento colocar que não considero bagunça mas incompletude, onde uma série de condições

interferem drasticamente para atrapalhar - condições vinculadas a elas e vinculadas ao subsistema escolar.

Alguns momentos do silêncio nas aulas de 4. são reveladores com o olhar, com o movimento facial, com o movimento de cabeça, que está existindo apreensão, ou seja, que são momentos de interlocução no silêncio.

No entanto, na 6.^a aula, 4, expõe de supetão toda uma conceituação de um livro de concepção marxista com o qual os estudantes não têm nada a ver. A visão que o estudante tem de socialismo e capitalismo está longe de ser uma descrição oral que corresponde aquilo que ela, 4 sabe, mas que não parte da percepção do estudante. É o discurso dialógico que tem condições de destruir esta barreira que leva o estudante a dizer que entendeu o que não entende. Para o estudante socialismo continuou sendo aquilo que fora dito a 3: "um regime onde as pessoas têm condições de sobreviver" E só. A descrição de 4 provavelmente não tenha servido a nada.

Na 7.^a aula 4 se joga em 30 questões formais de um polígrafo que em verdade narra um processo do Ciclo do ouro à mineração no Brasil, o que é uma postura anti-dialógica.

Novamente, correndo o risco de parecer impertinente, fico diante do problema fundamental que é a mudança de como se vive e se pensa o tempo curricular, o que implica em mudanças radicais do subsistema educacional brasileiro, em torno das quais devemos lutar.

A professora que revelou, durante 5 aulas, uma competência razoável, uma opção declaradamente dialógica, uma certa coerência, em um determinado momento pressionada pela escassez de tempo de um lado, pela obrigação de "dar e medir um conteúdo em

palmas" acabou por cair em uma postura autoritária, sem ter sido eficiente em duas últimas aulas.

Todos os momentos da concretude de 4 me permitem situá-la como dialógica, apesar das lacunas de discurso autoritário e dos esbarros com o tratamento do conteúdo de forma linear.

Mais do que qualquer outro, 4 foi crítica: dela mesmo do conteúdos que abordou, da situação da classe e da Escola.

Em nenhum momento seu discurso passou como neutro reafirmando coerentemente sua postura dentro e fora da sala de aula.

Buscou envolver seus alunos em constante busca e questionamentos: a comparação dos conceitos de mercadoria utilizados por ela e seu colega 2, os trabalhos de dissertação livre, a participação do estudante no Conselho de Classe, a função político-social do técnico contador.

Algumas vezes partiu dos conhecimentos dos estudantes: a linha de tempo, o mapa de Pelotas com a localização dos bairros, o coronelismo em Pedro Osório.

A interlocução quase sempre existiu com marcas de reversibilidade atestada nas contribuições dos alunos.

Tanto quanto 3, não conseguiu nestas aulas organizar com os estudantes o produto do trabalho conjunto concretizado em palavras escritas, o que não invalida sob hipótese alguma seu esforço dialógico.

4 tem clara opção dialógica, sabe razoavelmente o que ensina e busca atingir a coerência naquilo que faz.

Debate-se então contra todas as barreiras que a Escola capitalista lhe interpõe.

Na militância política ela aprendeu o que é ser dialógico e as muitas leituras à militância aliadas lhe ensinaram uma história crítica.

Seus alunos, no entanto, sabem poucas datas e nomes de heróis; seus colegas, na grande maioria têm opção autoritária ou opção "nenhuma", o que acaba por levá-los de roldão para o mar do discurso e da prática autoritária.

Quase sozinha ela questiona seus alunos na ilusão que a dialogicidade aconteça por encanto. Mas, a inexperiência disso na Escola e na cultura brasileira é tal que os estudantes contribuem com frases disparatadas geralmente.

Na medida em que um professor se experimenta numa atitude democrática é que o diálogo começa a se construir. Ele deve já saber ou esperar que o objeto do conhecimento que ele está propondo vai ser somente tocado na sua periferia e é provável que o estudante voe. O professor deve se esforçar ao máximo para fazer amarrações dos diferentes pontos que são abordados e nestas amarrações o professor será locutor. O professor pegará o objeto e falará dele.

É aí que defronta-se com a escassez de tempo, com o cansaço e inexperiência dialógica de ambos - professores e estudantes, com o peso das práticas autoritárias e até não sérias de alguns de seus colegas, com o volume do conhecimento histórico, com os planos, com o soar do término da aula, com a chamada obrigatória e as obrigatórias provas de X conteúdo, com a luta pela participação no Conselho de Classe que ela tem de segurar sozinha, acabando por despertar respeito e ser reconhecida como autoridade pelos estudantes.

O discurso de 4 será totalmente dialógico quando a luta

pela democratização da Escola brasileira e pela seriedade no trato do conhecimento escolar seja mais vitoriosa do que está sendo hoje na Escola.

5.1.5 - Professora 5

5 representa o discurso da Professora que passa "apesar dos estudantes", ou seja, seu comportamento sequer permite que ela perceba que os alunos não toleram mais a forma de trabalhar o Português que ela adota e simplesmente desabafam isto constantemente nas aulas com lamentos e outras expressões do seu desacordo.

Os alunos quase dizem o que é para fazer, quando à título de chacota dão continuidade às frases soltas que a professora apresenta. Estas frases, tiradas de exercícios de livros-texto, poderiam deixar lugar para um texto do contexto dos estudantes ou de objeto de estudo de outra disciplina elaborado por eles mesmos e aí faria sentido o estudo necessário da gramática. O texto situado faria com que os estudantes se dessem conta onde falam e escrevem fora do padrão culto do Português e permitiria que se experimentassem na aproximação desse padrão culto.

A professora podia fazer uso de outras formas de construir modos de verbos; o imperativo, por exemplo, através das falas naturais dos estudantes sobre assuntos em pauta.

A professora assume diante da linguagem popular de cuja classe ela também veio, uma atitude como se estivesse "assepiciada" do popular; então, não toma em consideração a forma popular para ensinar o padrão culto do Português.

O "dar" as regras de como formar o modo imperativo, impede o conhecimento, ao invés de aproximar-se dele. A forma dialô-

gica seria propor situações concretas onde os alunos fossem levados a empregar o verbo no imperativo. A sistematização das regras surgiria como descoberta dos alunos a partir de vários exemplos.

Nas aulas de 5, embora os alunos falem, referem-se a outras coisas e não ao objeto do conhecimento predominantemente, reservando à Professora o papel de locutora indiferente à apreensão e aos sentidos que os ouvintes possam atribuir ao objeto de conhecimento.

O "clima" de desentendimento é notório pelas intervenções dos estudantes.

É 5 quem determina a natureza e a forma de abordagem do objeto do conhecimento, dizendo tudo "que é" sobre verbos, através das regras ditadas.

Embora o objeto de conhecimento que aborda seja fértil para inserção de categorias históricas, interessa a 5 exclusivamente que os alunos decorem as regras para construção dos modos de verbos e as aplique em frases soltas, sem sentido para ela ou para os estudantes.

Assim colocado, o conteúdo de Português passa por neutro, acrítico; e 5 perde qualquer oportunidade de análise crítica da realidade. Ao contrário, ela trata de esquecer as questões subjetivas de um único texto que trabalha nas 7 aulas observadas, onde justamente a autoria de estudantes e professora permitiria um exercício de reflexão situada.

Portanto, o discurso pedagógico nas aulas de 5 vem se definindo como autoritário.

5.1.6 - Professora 6

O discurso e a prática de 6. vem sendo autoritários, mas sua prática profissional ensinou-lhe o conteúdo específico que trabalha.

Ela mesma diz que nunca teve oportunidade de estudar, pensar, discutir sobre educação.

Ela simplesmente quer que os alunos aprendam o que ela sabe e trata de fazê-lo quase da mesma forma que fizeram com ela na Escola.

Ela está certa em exigir; o que ela desconhece é o que se faz na exigência para que os alunos apreendam realmente.

É na formação política que reside a grande incompetência da Professora 6. e por isso ela acaba transferindo conhecimento que quando os estudantes decoram, aplicam sem saber a favor de quem ou contra quem, sendo este provavelmente o comportamento dela mesma.

O que precisaria ficar claro para 6. é o mínimo do nível dos estudantes que ela deveria partir trabalhando para alcançar o mínimo que os estudantes precisam do nível que ela se dispõe trabalhar. E nisto estaria parte de sua prática política em favor das classes desfavorecidas.

O fato de utilizar exercícios mais do dia-a-dia do estudante que geralmente trabalha na profissão cujo conteúdo 6. ensina faz que, em certos momentos, sua resolução se transforme em uma busca ativa por parte dos estudantes onde ambos são envolvidos por questionamentos criativos.

Embora o discurso nas aulas de 6. nunca atinja o estatuto de crítico em relação ao objeto do conhecimento, onde nunca as

categorias históricas sejam consideradas, onde a professora exerce a "posse" exclusiva do conteúdo e onde a interlocução com reversibilidade não sejam frequentes, apresenta a vantagem de partir da prática da professora e com isso gerar alguns momentos de busca ativa.

Essas qualidades não chegam a alterar a caracterização de autoritário ao discurso nas suas aulas.

O que não se pode, e isso aplicado a qualquer professor, é radicalizar a postura em autoritária e dialógica, sem considerar aproximações nos dois sentidos ou sem considerar a possibilidade de transformação do discurso.

Qualquer professor pode deixar de ser autoritário. Creio que, neste caso 6. teria grandes possibilidades, dada a sua predisposição de ensinar. Num determinado momento, o professor pode convencer-se de que uma postura dialógica ensina mais e melhor. O contrário também pode acontecer.

A evolução do autoritário ao dialógico é trabalho extremamente lento na Escola brasileira, mas que em muito depende do testemunho de professores que vêm tentando usar todo o espaço do dialógico que a Escola vem sendo levada a abrir.

5.1.7 - Ainda o Discurso Pedagógico na Turma 19 B

O estudo do discurso pedagógico com a ferramenta da análise do cotidiano foi revelador do discurso pedagógico na sala de aula.

Através desta análise percebe-se o ensino como reprodução da ordem vigente e o ensino como desmistificação pelas práticas de professores e estudantes que atuam no cenário escolar como ato-

res à serviço do autoritarismo ou da dialogicidade.

"É possível afirmar que toda prática educativa é política ou porque ela é conscientemente transformadora (visa à transformação da realidade social) e neste caso o pedagógico deixa de ser uma forma pura para adquirir um conteúdo real; ou ela é conscientemente repetitiva e conservadora, pois a modificação dos conteúdos do conhecimento e da conduta referem-se somente a alguns aspectos da realidade; ou porque ela, sendo inconsciente da realidade enquanto totalidade determinada, é atrelada à prática política do Estado, contribuindo por omissão para a reprodução da sociedade de classes e para a defesa dos interesses das classes que o controlam para usufruí-lo" (81)

Estes três tipos de práticas ocorrem em sala de aula e como a omissão junta forças à consciência da permanência da ordem vigente, o discurso autoritário acaba predominando mais pelas concepções viciadas de professores e alunos sobre educação e conteúdo de ensino do que pela determinada decisão de compactuar com uma sociedade não dialógica.

A omissão sobretudo apresenta-se como uma incompetência e um desencorajamento de pôr-se em luta para reler a situação vigente com os estudantes.

Em especial pela dificuldade de lidar com a fragmentação da totalidade social que os manuais e discursos tradicionais impuseram.

Desmistificar os conteúdos de ensino implica uma releitura dialética destes conteúdos que até os professores menos autoritários e com decisiva intenção de atuar como agentes de contração têm grandes dificuldades para assumir.

Esses professores e esses alunos ainda são poucos e carregam o peso de lutar contra a avalanche institucional, contra

81. PAIVA, Vanilda (org). *Perpectivas e Dilemas da Educação Popular*, RJ: Graal, 1984, p.99).

toda a violência simbólica ou declaradamente autoritária, embutida nas práticas escolares é na maioria dos seus atores. Na verdade, mais que os professores, os estudantes vêm sendo denúncia explícita através de suas reações de repulsa contra uma abordagem autoritária dos conteúdos; de tédio, de silêncio e também de engajamento nas práticas dialógicas e reforço positivo aos professores menos autoritários que encaram como aliados.

"São os alunos proletários que podem coagir a cultura escolar a manter uma relação constante com os problemas da vida; eles é que conseguem impor uma exigência de realidade; esperam da cultura que ela seja um meio de ação sobre o real, pois experimentam uma necessidade vital de agir sobre o real e o modificar, não toleram que ela se disperse em evasivas, gratuidade ou que se reduza a meros exercícios formais. As dificuldades que eles próprios e suas famílias já enfrentaram levam-nos a denunciar como terrivelmente vazias e vãs essas tiradas arrebatadoras" (82)

A esta reação dos estudantes, o autoritarismo escolar busca desesperadamente amenizar os conflitos e dissimular as contradições, evitando o confronto, não respondendo a ele, assumindo as idéias estudantis de forma paternalista na tentativa de infantilizar os oponentes ou reagindo violentamente com o discurso da ordem, transformando o discurso da desordem em discurso da loucura.

As práticas de opressão a que os estudantes são constantemente submetidos são ao mesmo tempo o triunfo do discurso autoritário pelo silenciamento que consegue impor e ao mesmo tempo a vitória dos agentes dialógicos que têm na prática dos mecanismos autoritários o exemplo vivo das contradições que buscam trazer a luz.

82. SNYDERS, Georges. Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa: Moraes Editores, 2a. Edição, 1981, pág. 402).

"... é importante que os alunos se confrontem com aquilo que a sociedade faz deles, como a sociedade os incorporou ideologicamente e materialmente em suas regras e lógica, e o que eles precisam afirmar e rejeitar em suas histórias a fim de iniciar o processo de luta pelas condições que lhes darão oportunidades de viver uma existência auto-dirigida". (83)

O discurso autoritário escolar, também ele se re-elabora em suas práticas sempre apoiadas na ordem das coisas e na tradição, quando seus agentes se vêem acossados por um outro discurso.

O reforço autoritário vem sempre acompanhado por aquilo que a nossa ciência chama de racionalidade e que convence a vários estudantes.

Isso significa tomar o conteúdo de ensino conceituado nominalístico e classificado como expressão da realidade. O objeto do conhecimento fica sendo dado com um sentido de determinação da realidade que passa por possuir e esgotar os sentidos dessa mesma realidade. Há um tratamento mitificante da ciência que faz o aluno esvaziar o conceito sobre o objeto.

No pensamento de Marilena Chauí (84) a ausência de historicidade e contradição aparecem como expressões privilegiadas da racionalidade, que nos conteúdos pedagógicos tradicionais e no seu discurso representativo apresenta os fatos e expulsa a ação dos homens da realidade.

"Ao contrário do que pode sugerir o cientificismo positivista, o sentido de fato, de uma determinada situação, não é o único possível, não é unívoco. É, por vários motivos, podemos dizer que a univocidade - científica - é antipedagógica por ser pobre de sentido e não chegar a polissemia simbólica". (85)

83. GIROUX, Henry, Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis, Editora Vozes, 1986. pág. 59.

84. Ver a esse respeito o livro de Marilena Chauí: Conformismo e Resistência, São Paulo, Edit. Brasiliense, 1986.

85. REZENDE, Antonio M. de Hermenêutica do Discurso Pedagógico, polígrafo não publicado, Campinas, 1982, p.15)

Nesse discurso pedagógico pobre, sem categorias históricas é que se afirmam os professores cujas práticas determinam a predominância do discurso pedagógico autoritário.

Nesse discurso tudo o que se refere às relações de produção, sobretudo o que tem a ver com a expropriação ou apropriação do trabalho, tudo o que se refere à compreensão da sociedade como totalidade determinada, tudo o que revela o caráter capitalista da economia enquanto sociedade constituída pela oposição entre capital e trabalho, fica fora do discurso. Há apenas diferenças no tamanho e na disponibilidade da oferta e da procura; não existem relações de exploração.

"A economia, eu sei que ela faz parte, mas do jeito que ela é dada, não parece que é economia, ela fica externa da economia. É tão superficial, ela em si não está bem elaborada. Eu não consigo entender ela assim para fazer com que ela faça parte da economia. Não sei por onde poderia começar. Está tudo tão distante da realidade! Tal coisa foi assim, é assim, mas eu não entendo porque tem de se apresentar assim. Prãs provas tenho que decorar tudo porque eu não consigo ligar com a realidade. As perguntas são as mesmas, mas a gente não consegue sair delas. Eu não consigo entender e acho que nem ele (o professor) o que é um bem de produção. É a elaboração do conteúdo que está mal feito. Acho que uma pessoa capaz, é capaz de aproximar a realidade do conteúdo; ao conteúdo que eu desejaria para me instruir, não que venha para me confundir toda. Isto não esclarece a minha vida. Me explicam, me explicam e não aprendo nada". (86)

Vários estudantes pressentem a vinculação do autoritarismo no discurso pedagógico com a mistificação dos conteúdos de ensino e este aspecto me pareceu fundamental na caracterização do discurso pedagógico.

A análise do cotidiano mostrou que a abordagem do conteúdo de ensino praticamente desencadeia ou não nas características

86. (Estudante da Urma 1º B, em depoimento).

de reversibilidade e nova sistematiza na sala de aula onde o discurso vai se encaminhando para uma prática dialógica ou autoritária.

"... Quando se interpreta o salário como preço do trabalho e portanto, seu preço justo, quando ele é o preço da força do trabalho, força capaz de produzir mais do que consome, e é isso que permite a coleta da mais valia: a tomada de consciência real exige que se penetrem as aparências o pensamento desafia o radicalmente novo, o que lhe pareceu evidente deve ser de novo questionado - e enfim, reconstruído". (87)

Esse resgate do conteúdo real pelas experiências de vida pela discussão, pelo engajamento nos movimentos de luta e resistência institucional faz parte do exigente cotidiano de estudantes e professores dialógicos.

"O que não tem jeito na escola é tirar esses professores bitolados de cabeça. O que tem jeito é quando a gente consegue levar um papo bom com um professor, modificar o jeito dele, o conteúdo dele. Ser bitolado é se considerar a autoridade máxima; que só ele tem direito de agir, de falar, de dizer. A gente diz que é forte... até ali, A gente leva uma lavagem cerebral, tu mesmo viste o que aconteceu aqui quando os alunos quiseram participar, do Conselho de classe, levaram um papo que esvaziou a cabeça deles e pronto: acabou tudo. Depende para mudar de ambas as partes... e sempre tem os que tem medo". (88)

A ocorrência da dialogicidade na sala de aula, levantada pela pesquisa do cotidiano me leva a concordar com SNYDERS quando afirma que:

"A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras... A escola é simul-

87. (SNYDERS, Georges. Escola, Classe e Luta de Classes, Lisboa, Moraes Editora: 1981, p. 256)

88. (Depoimento de estudante da Turma 1º B).

taneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo, não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e que é preciso continuá-lo". (89)

A Escola pesquisada não é singular no conjunto da Escola pública brasileira. Ela bem representa o cotidiano das escolas brasileiras cujos agentes estudantes são trabalhadores adultos.

É uma Escola onde hoje se batem as forças da rotina do que fazer escolar com as insipientes forças da rebeldia à estrutura e funcionamento da Escola atuais.

Neste contexto, três elementos predeterminam a dinâmica escolar: a opção, competência e coerência dos seus agentes.

Não é possível ao professor ser apenas rotineiro, sempre. Então inconscientemente sua opção política é pela manutenção do status quo.

A opção democrática demanda um discurso e uma prática substancialmente dialógica em que a necessária autoridade do professor não se prolonga em autoritarismo, mas onde a opção é claramente em favor do conhecimento por parte das classes populares.

No entanto, a firme decisão de ser dialógico não assegura um discurso pedagógico dialógico. Falta-lhe substrato onde trabalhar dialogicidade. Este substrato é garantido pelo domínio que

89. (SNYDERS, Georges, Escola, Classe e Luta de Classes, Lisboa, Moraes Editores, 2a. edição, 1981, p. 105 e 106).

o professor tem do objeto do conhecimento que ensina aos seus alunos.

Sem competência não há discurso pedagógico dialógico; sem competência do professor que deve saber o que ensina.

Hoje, a Escola brasileira enfrenta o sério problema da competência. Timidamente ensaia uns passos para a democratização, mas a herança do autoritarismo e da incompetência na formação das pessoas que hoje atuam como professores pesa demais.

Fruto da formação acadêmica deficiente, os professores acabam a Universidade sabendo pouco sobre educação e sobre o conteúdo específico de suas disciplinas. Ao chegarem a sala de aula tem de garantir seu espaço e o fazem através de imposição de disciplina férrea, o que nada contribui para que o estudante preencha seu espaço na Sala de Aula.

A coerência entre o discurso e a prática é o que sela a dialogicidade (90). O que afirma a dialogicidade na sala de aula é uma prática que realiza o ato de conhecimento crítico.

É por isso que temos de continuar a luta por uma Escola competentemente dialógica.

5.2 - Pelo Discurso Dialógico na Sala de Aula

O autoritário pode não ensinar, mas quando ensina, o faz transferindo, portanto não ensina na dimensão que estou dando a

90. A este propósito, ver a obra de Paulo Freire, onde essa idéia perpassa.

qualidade de ser pedagógico.

O dialógico pode não ensinar, quando não consegue sobrepor-se às barreiras estruturais e dinâmicas para a prática do diálogo na Escola, mas quando ensina, o faz verdadeiramente.

É por isso que precisamos lutar para que o exercício do diálogo possa acontecer na Sala de Aula.

É por isso que precisamos alcançar as condições para que tal aconteça.

E enquanto a estrutura social e do subsistema educacional não mudam, encetarmos todas as forças para utilizarmos os pequenos espaços onde possamos nos experimentar estudantes e professores, sujeitos do dialógico no trato dos objetos do conhecimento que passam na Escola.

Chegar ao discurso dialógico na docência deveria ser meta dos profissionais da educação que optam pela democracia das relações na escola e por uma abordagem de conteúdos rigorosamente realística e comprometida com transformações.

Comparando os depoimentos dos professores com o discurso pedagógico que acontece na Turma 1º B, algumas condições para a evolução até o discurso dialógico em sala de aula ficam evidentes.

A opção do professor em se comprometer com uma educação transformadora que 4. traz da militância e formação política, e 3. da intuição aliada ao desejo de atuar democraticamente, bem como com o encontro com algumas práticas progressistas na educação, são pontos de partida sine qua non para o trabalho dialógico que encaminham.

1. e 2., no entanto, tornam claras suas abordagens conser-

vadoras do conteúdo de ensino.

Há confusões e distorções nas crenças sobre organização do conteúdo de ensino na percepção de 5. e sua aparente crença em ser comunicativa não é coerente com seu discurso em sala de aula.

A coerência entre o discurso e a ação é outro condicionante essencial que determina a autoridade, como ocorreu com colegas e estudantes em relação a 4. e a desconsideração nas aulas de 5.

Há lacunas de formação docente transformadora em 5. e 6., que provavelmente, se com tais professoras fosse trabalhado viesse a determinar novos sentidos e abordagens para o discurso pedagógico de ambas.

Portanto, uma outra formação, que não a recebida nos cursos universitários de formação de professores, conforme em geral vem acontecendo, favoreceria em muitos professores a assunção de posições conscientes.

Junto a estas condições básicas, o trabalho de estudar o cotidiano do discurso pedagógico da Turma 1º B aliado à teoria que me possibilitou captar esse cotidiano, me permitiram sistematizar algumas outras condições que, me parecem, deveriam ser alvo da formação dos docentes em novas práticas escolares.

A relação entre professor e estudantes não é somente interpessoal e afetiva, mas fundamentalmente social e política sobre os referentes. A interlocução não pode ser compreendida como trocas amigáveis de palavras que se confundem num relacionamento de camaradagem, sobre um referente qualquer. No dia-a-dia da sa-

la de aula isto é comum e confundido com domínio de classe, vocação para professor e considerada pelas direções e colegas como competência professoral este "bom relacionamento". Nada disso responde à relação dialógica a ser estabelecida na interlocução. Sobre o conteúdo os trabalhos acadêmicos nos obrigam a separar itens de totalidades, o que pode confundir a interlocução como algo deslocado do posicionamento sócio-político sobre o referente. Na síntese do dialógico, ele não se completa se a relação professor-estudante não for social e política se não for assumida sua politicidade em favor das classes dominadas.

A politicidade independe da interlocução. E o político, independente da subjetividade dos pólos.

A opção se dá por convencimento (o testemunho do outro que está claro na sua opção) na prática pedagógica do professor ou pré-existe potencial ou explicitamente antes da prática pedagógica. Quero dizer que a relação dialógica se dá entre professores e estudantes progressistas ou entre professores ou estudantes que vão se tornando progressistas. O diálogo é uma opção de classe, não é uma técnica pedagógica que supostamente funciona com todos. O diálogo é também a metodologia do professor progressista ou sua postura diante dos estudantes e do conteúdo, onde professor, estudantes e conteúdos vão sendo transformados em mais radicalmente dialógicos, em mais radicalmente críticos.

A coerência do professor é o ponto de convencimento que determina a difícil passagem do autoritário para o menos autoritário e para o que se encaminha para a dialogicidade e para o que já é dialógico e vai sendo mais.

É a coerência da postura da professora 4. na Escola, ou

seja a relação entre seu discurso no Conselho de Classe e sua atuação na sala de aula que determina que ao final do ano, numa reunião festiva para troca de presentes de amigos secretos, um professor menos autoritário se refira a sua amiga secreta 4., como alguém que "chegou na Escola, colocou a sua palavra sozinha e foi ganhando" pouco a pouco o respeito e a apreciação de muitos".

A questão da opção e do convencimento é uma questão essencial para se entender o porquê de uma interlocução limitada a maioria, mas não todos, em aulas da Turma de 1º B que se encaminhavam para o dialógico. Enquanto muito alunos participam ativamente há uns poucos que não participam e confessam encarar esta forma de trabalho como perda de tempo e de difícil apreensão. Que não gostam dos conteúdos trabalhados dialogicamente". (91)

O conteúdo é social, ou seja, mediado pelo trabalho humano e político, ou seja, subordinado a um sistema de poder que organiza desta ou daquela forma de acordo com os seus desígnios. Portanto, o conteúdo segmentado, onde o homem e suas relações penetram como acessório não faz parte dos referentes escolares por acaso, naquela origem nebulosa que tem os professores da Escola pesquisada. Ele está concretizado no discurso dos planos porque o saber dominante tradicional incorporou-o e assim, deu voz e vez àqueles autores que desta maneira pensaram a elaboração dos referentes por primeira vez na situação da Escola. A tradição se encarregou de sacrar os programas que viraram "cardápios" (92) as vezes oferecidos por inteiro, pela metade com algumas "comidas" trocadas, mas sempre à luz da organização inicial do programa.

91. I. considerou que 3. ia "dar-se mal inovando"; sua participação nas interlocuções foi extremamente discreta.

92. Essa expressão é a utilizada por Rubem Alves em Conversas com quem gosta de Ensinar SP. Ed. Cortez, 1984.

No entanto, como fazer alterações de base se os professores, mesmo progressistas, consciente ou inconscientemente têm a organização tradicional dos referentes na cabeça, como é tão bem possível identificar do depoimento da Prof.^a 3. (93). Nessa situação os livros-textos mais atrapalham do que ajudam. É interessante notar que os professores menos autoritários como 3. e 4. se desviam dos livros-textos e buscam referenciais escritos onde o homem é notícia, é centro da questão. Observando as aulas das respectivas professoras é possível verificar que elas consideraram experiências com livros-textos, fracassadas, e optam mesmo com sacrifícios para jornais, revistas, enfim material mais vivo. O importante seria, no caso do uso dos livros-textos em geral, não atingir os objetivos nominativos e classificatórios que eles se propõem usando deles os recursos instrumentais necessários. Para evitar de alcançar os objetivos propostos por esses manuais, o exercício dialógico de buscar as experiências e conhecimentos sobre o assunto e o histórico de suas vidas que se interpenetra com estes assuntos é um excelente princípio para começar a reconstrução de novas sistematizações onde estudantes e professores, suas situações, conflitos, contradições, conhecimento são o enredo dos referentes para estudo dentro de uma roupagem social e política.

É importante notar que as modificações que brotam na cabeça de 3. são "insights" promovidos por uma formação de leituras, convívio e práticas que se distanciam das tradicionais e favorecem estes "insights".

É provável que a apostila utilizada para as aulas de 2.

93. De maneira alguma se pode eliminar o livro-texto. A questão fundamental está na capacitação pedagógico-político do professor e não na sua dependência de quaisquer guias curriculares.

sofresse uma alteração substantiva se fosse trabalhada por 4. Conceitos como Estado, modo de produção, relações sociais de produção, divisão social do trabalho, necessários a compreensão da economia e dos mercados seriam por ela explorados, ainda que ela não ditasse esses conceitos. Mas, ficaria explícita na sua fala com os estudantes a tentativa de dialetizar o ensino da economia.

A questão da opção, da coerência e da formação são imprescindíveis ao trabalho dialógico. Não existem "insights" de metodologia dialógica em professores e estudantes autoritários e antagônicos à dialogicidade. Podem existir em professores e estudantes autoritários que não conhecem uma metodologia diferente; autoritários tentando se tornar menos autoritários.

O "insight" que leva a prof.^a 6. a se dar conta que com o texto didático de sua disciplina, as aulas eram insípidas e sem vida e ela trazendo os exercícios da sua prática profissional para a sala de aula produzia alterações satisfatórias é um princípio de quem descobre algo no compromisso com o estudante e embora repita o discurso autoritário que lhe foi "incrustado"; na prática, busca saídas menos autoritárias e provavelmente estará aberto a testar novas práticas menos autoritárias por influência de formação. O professor autoritário tem verdadeiro pavor pelos diferentes e pelas diferenças que entende sempre como incompetências que interferem naquilo que ele pré-determinou a falar para todos.

Passa por necessidade conseqüente na Escola a padronização dos conteúdos, uniformizando os temas do discurso pedagógico por disciplina e por série. Essas prescrições representariam o "quantum" deveria ser a dosagem ideal de matéria em cada disciplina e em cada nível de adiantamento. Os que assim se posicionam

se baseiam nos pré-requisitos e nos problemas de transferências de alunos que sem um programa uniformemente definido teriam dificuldades com os pré-requisitos. Esta é a posição da prof. 5. Estes posicionamentos supõem que o que é ensinado, é apreendido, que o sistema de aferição do rendimento escolar lê adequadamente o conhecimento apreendido e que as experiências pessoais dos estudantes não são as mesmas o que estaticamente possibilita situar o quantum de conhecimento em cada disciplina e em cada série, cada estudante contém.

Por sua vez a prática docente mostra que este esforço vem se revelando improdutivo já que os professores quase nunca estão satisfeitos com o "o nível dos" alunos, ou seja, eles quase nunca têm os pré-requisitos considerados necessários pelo professor. Esse fracasso tem a ver com o "quantum" o estudante contém para poder conter mais.

Esse pensar acaba por padronizar também o discurso pedagógico que precisa diluir o mais rapidamente possível as diferenças para dar cabo de sua tarefa de transferir ao estudante os pré-requisitos.

A diferença no programa do professor aparece como deslize, na resposta do aluno como erro. O professor não tem nada a dizer sobre um programa legitimado por uma autoridade autoritária sem rosto que na boca dos burocratas é a lei e no das chefias pedagógico-administrativas é a tradição herdada de livros ou ex-professores.

Nesta ótica, tudo que estiver fora do programa está desgastado pela não legitimação pedagógica e em geral é rebaixado a conhecimento fácil, menos rigoroso, menos saber se é menos abs-

trato.

O conhecimento legítimo do não legítimo é o legal do não legal, o aceito pelo conclave do não aceito e a distância vai se acentuando até considerar o não aceito como não saber. Ora, quem não sabe não discursa, portanto se o tema do discurso do estudante ou do professor não está no programa, é não saber.

Na instituição de ensino que se orienta por estes parâmetros o estudante dificilmente se expressa e o professor muitas vezes o faz através de textos que não são seus mas expressões outras que remete a si, desapropriando de si mesmo um discurso, uma competência. Muitos discursos rigorosos e competentes se perdem por falta de legitimação ou até pelo receio de não ter o estatuto epistêmico que lhe autorize a expressão.

A análise do discurso pedagógico é um convite à discussão dos mecanismos de legitimação dos conteúdos que as Escolas se impõem.

E também é um convite à discussão dos mecanismos de resistência que os professores e estudantes podem e vêm desenvolvendo a uma tendência autoritária de colocação dos conteúdos programáticos, tais como a sua burla, o tédio dos estudantes, e até o relaxamento dos professores.

Se a pedagogia autoritária exclui ou nega a legitimidade dos discursos dos sujeitos da educação em função da legitimidade exclusiva de temas postos ou textos que vêm se apresentando falsos mediadores para a melhor compreensão dos objetos do conhecimento, a aproximação dos sujeitos com o objeto gera um tipo reprodutor ou criador do conhecimento em função das condições desta aproximação.

Quer dizer que os conteúdos não são autoritários em si.

Uma abordagem autoritária é que faz o corte na dialogicidade sobre eles.

Tenho observado mecanismos pelos quais o discurso cala o interlocutor: um é o discurso incompreensível ao interlocutor, o mais usado, confundido com o uso de um tipo de rigor classificatório nominalístico, a-histórico, que prejudica o acercamento do objeto estudado como a maioria dos autoritários. Outro é o discurso de quem tendo se apropriado dos conhecimentos dos interlocutores, os devolvem sem a elaboração criativa e anunciadora da dialogicidade. Outro, ainda, é o discurso crítico, também incompreensível ao interlocutor que acaba exigindo a reprodução da crítica e a reprodução da prática autoritária que por traz dela se esconde, onde algumas vezes escorrega o discurso de 4., falando uma totalidade com o qual os estudantes estão longe de se engajar.

A pedagogia dialógica inclui competências das quais não pode prescindir: situar o objeto do conhecimento num intercâmbio professor-aluno; aluno-professor sempre mais esclarecedor. Fazer "rolar" a intelegibilidade do objeto do conhecimento e manter-se coerente nesta postura respeitosa, ambos os lados, na exploração do conhecimento (94). Essa dificuldade eu vinha sentido sempre que no contato dia-a-dia com estudantes e professores, na tenta-

94. Isso não significa que a pedagogia dialógica retire do professor a sua tarefa precípua de ensinar "...é impensável ser professor sem ensinar. Os dois (professor autoritário e democrático) se distinguem quanto à compreensão de ensinar e se separam se coerentes consigo mesmos na prática de ensinar. A competência científica necessária é indispensável ao ato de ensinar jamais é compreendida pelo professor progressista como algo neutro". Prefácio a ser publicado em cartas para os professores americanos ainda este ano sob o título "Freire em Norte América".

tiva de dialogar um objeto do conhecimento. 3. se deparava com situações que poderiam se traduzir mais ou menos assim: "gora eu não sei mais nada para dizer sobre isso", enquanto o mesmo se passava com os outros interlocutores

Em outras experiências surgem reações dos estudantes que colocam: "faz duas horas que se está conversando e não se vai a frente", como o desencontro de I. com 3.

Se por um lado, manifestações desse tipo traduzem a tendência autoritária daquele que se nega a expor-se ao diálogo, também traduz a impaciência de quem reconhece que algo está errado na condução da reconstrução do conhecimento em torno deste objeto.

A questão do autoritarismo, seja pelo quanto dele se vem tratando, seja pelo reconhecimento de que há fundamentalmente não exclusivamente duas pedagogias, duas políticas, dois modos de vida, duas condições de pensar, ser, agir, engajar-se, ou seja, autoritariamente ou não autoritariamente, tende a ser um eixo a distinguir pessoas, grupos, instituições, governos, sociedades neste final de século XX. Há discursos e práticas preponderantemente autoritários ou dialógicos. O difícil é encontrar castamente autoritário ou castamente democrático.

Há a idéia generalizada de que a repressão e a opressão são consequência da ação autoritária do poder de uns sobre outros.

Há a idéia generalizada que a superação da repressão e opressão se encaminha pela conscientização dos reprimidos e oprimidos que possam fustigar o poder com práxis libertadoras.

A práxis libertadora é facilitada pelo grau de independência individual e emancipação coletiva que indivíduos ou grupos vão gerando para si próprios enquanto constroem vias de acesso democráticas para o estabelecimento de modos de vida mais justos.

A pedagogia se define também em criar estes espaços de liberdade e independência onde há opressão e repressão.

O discurso é um espaço por excelência da pedagogia. Por ele e com ele, explorando qualquer objeto do conhecimento fluem mecanismos autoritários ou não autoritários. Então por autoritário já posso entender todo discurso que impede a dialogicidade que é o movimento natural da linguagem. É aquele que, com intenções educativas e de transferência impede a dialogicidade e a independência do interlocutor sobre o reconhecimento da existência e expressão de seu próprio discurso.

Parece que uma das características do autoritarismo está em não admitir as diferenças. O indivíduo autoritário vive agarrado a normas, leis, padrões, a tudo que lhe reflete a legitimação de seu universo ordeiro, tal qual as exigências de 6. na sala de aula quanto a postura e ordenação das cadeiras supostamente desordenada dos estudantes. O mesmo acontece com grupos e instituições autoritárias que nutrem verdadeiro pavor pelos diferentes e pelas diferenças que entendem como absolutamente antagônicas.

Tentando promover o discurso da legitimação dos saberes diferentes do pedagogo-estudante e do estudante-pedagogo; dar estatuto epistemológico a outras formas de saber, permitir espaço de elaboração dos outros saberes para reconstrução de um saber

pedagógico coletivo; minar o autoritarismo do discurso pedagógico e do poder que emana deste saber instituído, universal, propiciando movimentos de articulação de saberes diferentes em nossos discursos livres independentes para que ganhem autonomia, determinem e revitalizem poder de decisão para outros discursos e recriação de um conhecimento escolar histórico, e coletivo, relativiza-se o saber escolar dominante autoritário.

O conhecimento em si não é ou é autoritário; a forma de acesso a ele é que se faz de forma submissa ou emancipatória. O acesso do reprimido é sempre aquele que se faz do não saber para o saber, em assimetria. O acesso, emancipatório é aquele que se faz de um saber para outro saber, ambos um estatuto epistemológico de saber.

No ensino que flui na Escola tem autoridade para falar o professor e/ou autor do texto, que em geral é o professor. Em geral o professor transfere ao texto esta autoridade calando seu próprio discurso em função do discurso do texto, que assume como seu, o que é impossível, porque os sentidos de compreensão de um objeto de conhecimento dado variam também em função da história de quem pretende se apropriar do objeto: O prof. 2. repete um texto que ele fixa para o "quantum" de conhecimento do semestre. O prof. 1. repete um livro texto no quadro; 5. um de exercícios.

O que o ensino do saber autoritário exclui ou nega é a legitimidade dos discursos dos sujeitos da educação em função da "autoridade" exclusiva de um deles que fica se expressando autoritariamente como mediador para compreensão de objetos do conhecimento.

A intimidade dos sujeitos com o objeto do conhecimento ge-

ra um tipo reprodutor ou criador do conhecimento que se instala, dependendo das condições da relação entre os sujeitos que se expõem ao ensinar e ao conhecer.

Na relação emancipatória ou dialógica, o estudante re-elabora o seu discurso na relação do seu saber com um saber outro; o professor também o faz.

Este saber diferente, outro, ou a expressão diferente do saber é toda uma sistematização diferente que provém dos discursos dos agentes em intercâmbio compreensivo com os textos. A condição ou o método para a relação se efetivar com a probabilidade de sucesso está na forma emancipatória de saber, ou seja, na dialogicidade que preside o processo.

Para que a dialogicidade aconteça a leitura do discurso pelo outro tem necessariamente que ultrapassar o nível descritivo, podendo assambarcá-lo. O acompanhamento do processo de aproximação ao discurso que os estudantes vêm fazendo, indica que não existe possibilidade sequer de apreensão dos discursos em nível descritivo, ou seja, sequer apreensão do sentido pretendido pelo locutor. Exemplos variados disto acontecem a Turma do 1º B, nas respostas erradas que são dadas nas provas que exigem repetição e na dificuldade manifesta pelas estudantes para copiar as indicações, exemplos e aplicações solicitadas pelos professores 2. e 5.

3., recalcitante à aproximação com qualquer discurso autoritário relaciona-se com o texto de Reflexões Sobre a Prática Docente (95) com o discurso de Maria Adozinda em Minha Vida, Mi-

95. PEY, Maria Oly: Reflexões Sobre a Prática Docente SP: Edição Layola, 1984.

nha Escola... É outra História (96). Relaciona-se, também com o discurso de uma colega sua, professora de História na tentativa de interrelacionarem discursos seus em textos menos autoritários. A dificuldade de ambas reside em obter mais sentidos do discurso uniforme, segmentado e estático dos livros entendidos como didáticos e propostos para o 2º grau de ensino em Geografia e História.

Em todos os momentos onde se fez compreensão no discurso na turma 1º B, mais sentidos sobre o objeto vieram à tona como em algumas aulas de 4 e de 3, além do monótono saber se iria cair na prova (para saber que era para decorar e repetir ou associar com o exercício dado e também repetir).

É óbvio que não existe diálogo se não existe entendimento mútuo entre os interlocutores. Um passo além na exploração do objeto do conhecimento é a interpretação compreensiva que faz saltar os sentidos além do descrito que se dá entre uma ou mais falas se intercomplementando emancipatoriamente.

Os estudantes e professores, têm um saber lingüístico, matemático, geográfico, histórico econômico através de suas histórias e experiências de vida (97). No entanto, esse saber é de totalidade e se expressa por sínteses e não segmentado como os saberes escolares que se constituem por somas.

O que o saber escolar necessita é de recompor-se desde o saber não escolar que todas as pessoas possuem, considerando-o.

96. Maria Adozinda, Minha Vida, Minha Escola... É outra História; Rio; Ed. Petrópolis, 1986.

97. O resgate do saber geográfico foi recentemente retomado por Márcia Spyer Resende em A Geografia do Aluno Trabalhador, Ed. Loyola, 1986. O saber das histórias de leituras tem sido defendido por Eni Orlandi e Maria Luiza Canavarros Palma em Leitura Teoria e Prática; nº 2; páginas 7 e 10 respectivamente e outros trabalhos.

É impossível um saber não autoritário que não considere estes saberes anteriores e paralelos, ao saber escolar. É também impossível não tomar conhecimento, não partir destes saberes sem ouvir (98). É impossível desmanchar as segmentações tradicionais do conteúdo escolar sem tomar em consideração estes saberes com suas categorias históricas.

Há que considerar que o saber escolar é o saber das classes dominantes burguesas, porque a escola é uma instituição sua. Então, o saber tradicional da escola é um saber filosoficamente definido pela filosofia positivista donde provém a segmentação do conteúdo que dirige e estrutura o currículo escolar. Por isso essa Escola embora dita para todos, favorece desigualmente as classes oriundas da burguesia dominante e desfavorece as classes populares, pois lhes passa conteúdos organizados por categorias que não pertencem ao mundo vivido. Se o professor desenvolve o conteúdo sobre essa segmentação e a metalinguagem que fala dela ele está desfavorecendo às classes populares e sendo autoritário na abordagem do conteúdo. Se ele, com os estudantes re-elabora o saber, buscando categorias históricas ele não está privilegiando as classes dominantes donas do saber escolar, mas remontando o saber em atenção às classes populares, sem prejuízo nenhum para o aprofundamento do saber; ao contrário, desmistificando o conteúdo e tornando-o rigorosamente verdadeiro.

O discurso autoritário não passa pelas categorias históricas da organização do saber; o discurso dialógico tem que passar.

O professor locutor ou fala das "coisas" sem o sujeito centro delas ou se põe como único sujeito nelas e continua sendo autoritário. O professor interlocutor põe a si e os outros (estudantes) como sujeitos da história, na Matemática, na Língua Portuguesa. 98. Ver a propósito, a obra de Paulo Freire, onde essa idéia está presente.

guesa, transformando estes sujeitos em autores-intérpretes de cada conteúdo.

O fato de ser a escola burguesa não significa que moncliticamente ela se eternizará burguesa. Aqui e ali princípios de dialogicidade se fazem sentir com todas as dificuldades estruturais que atrapalham a dialogicidade na Escola burguesa, tais como segmentação do tempo, das pessoas, dos conteúdos, das funções, como a exemplo da Escola. Na verdade, não foi a Escola burguesa, que instituiu a burguesia. Foi a burguesia que instituiu a Escola burguesa. O caráter emancipatório das iniciativas de professores e alunos progressistas é que poderá rebentar as estruturas autoritárias da escola burguesa e ir transformando-a em escola dialógica. É o espaço de "contradição" de que fala Márcia S. Rezende (99) que permitirá à Escola representar sem papel sócio-político nas transformações sociais.

As perplexidades do Prof. (a) 3 diante da possibilidade de mudar devem ser as dúvidas de muitos professores. No entanto, a direção das mudanças está sendo também gestada no exato momento em que justifico o discurso pedagógico dialógico como tendo espaço na Sala de Aula da Escola de classe autoritária e burguesa.

O fato da existência dos conteúdos segmentados que com- põem o desaranjo do "cardânio" escolar é muito coerente às suas origens tradicionais onde sempre faltam categorias históricas, mas a história do dialógico na sala de aula é história da opção emancipatória de professores e estudantes a história das práticas emancipatórias na escola, a história das lutas e da resistência à continuidade de uma educação autoritária, a história do diferente, da contradição que no mínimo, como diz a prof. 4 no seu depoimento se expõe ao conhecimento; e eu acrescento, ao convenci-

99. Ver REZENDE, Márcia S. A Geografia do Aluno Trabalhador SP: Ed. Layola, 1986 onde essa idéia perpassa todo o texto.

mento.

O discurso que se encerra na proposta da descrição para o outro, é o discurso institucional, o discurso pedagógico competente; discurso legitimado pela escola autoritária, discurso a ser superado pelos textos que pretendam alcançar o estatuto de dialógicos.

As falas do professor que vêm sendo predominantemente empregados na Escola, vêm negando o estatuto dialógico e afirmando o autoritário porque não dialogam sobre o objeto do conhecimento, enquanto restringem as possibilidades de compreensão interpretativas e recriadoras.

O discurso não existe em si, por si; ele serve a alguma coisa e a alguém. O discurso pedagógico ou serve à reprodução e não ensina no sentido que quero dar à qualidade de ser pedagógico ou permite a recriação do conhecimento e serve à transformação, porque é reconstrução personalizada, é impulso vital que permite aquele que apreende, apropriação real.

Quando falo em apropriação do objeto do conhecimento vou bem além de simples retenção mecânica na memória. Isso é passageiro e em seguida devolvido na forma em que foi apreendido, porque não houve real apropriação. Estou entendendo o objeto do conhecimento em vias de transformação, em vias de tornar-se ação e/ou fazer avançar o pensamento sobre o próprio objeto, transformando também os sujeitos envolvidos.

Paulo Freire em Pedagogia da Pergunta, referindo-se às atividades de Antonio Faundez no Conselho Mundial de Igrejas diz:

"Acadêmica e não acadêmica, pois que esta é acadêmica, se entretém com o sonoridade das palavras, com a descrição dos conceitos e não com a compreensão crítica real que

em lugar de ser, ele também puramente descrito, deve ser transformado". (100)

A interpretação para a transformação tem um condicionante facilitador raramente introduzido no discurso escolar que é o trabalho de autoria dos sujeitos, que evidentemente traz o sentido do diferente, quase ausente da sala de aula.

Entre o conformismo e a resistência a certas situações, surgem às vezes focos de resistência, onde os estudantes silenciados pelo discurso do professor silenciam também. Na Turma do 1º B foi comum a pergunta: - Entenderam? ou - Tem alguma dúvida? haver resposta nenhuma.

No sentido contrário, quando faz-se ação tendências não autoritárias pode-se observar explosões de perguntas como nas aulas de 3, em face de que ela nem consegue responder. Em contraposição acontece a "mudez" dos estudantes nas aulas de 1 e 2, bem como o desvio do referente que foi sistematicamente produzido nas aulas de 5.

Ocorrem alguns "insights" em aulas com características de dialogicidade que, no entanto, não conseguem chegar a particulares sistematizações o que concretizaria a autoria e tornaria inconfundível o discurso como dialógico.

A crítica que venho fazendo à simples análise crítica das situações reside no perigo que venho testemunhando de obter a reprodução da crítica que não vai permitir a interpretação e transformação do objeto do conhecimento porque é crítica teórica que não passou pela práxis dos envolvidos para a apropriação do conhecimento. Em reflexões Sobre a Prática Docente refiro-me aos

100. FREIRE, Paulo e FAUNDES, Antonio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio, Ed. Paz e Terra, 1985, pág. 15.

discursos libertários e práticas autoritárias de muitos colegas e estudantes dos cursos de formação de professores.

Fato comum entre aqueles que, desacostumados de práticas não autoritárias mas amantes de uma compreensão democrática de trabalho, é que assumam idéias emancipatórias como modelos de emancipação, o que não é possível, tornar-se ação emancipatória, quando a idéia não instrumentaliza a ação e a reflexão para renovar a própria idéia, na prática.

Outro fato comum violado ao uso dos modelos sem autoria legítima dos envolvidos é que os conhecimentos produzidos sejam estáticos, daí a preocupação em acumulá-los. Se apropriar-se de um conhecimento significa interpretá-lo e transformá-lo; se a direção da transformação não é pré-determinada, mas determina-se no processo de apropriação, me parece que os conhecimentos têm de estar sempre num estado de tensão onde o vir a ser é determinado pelo projeto dialógico que se pode estabelecer entre os discursos que o desnudam.

Um fato que assusta é a disciplina a que tem de submeter-se o estudante ou professor não autoritário. Um tipo de disciplina bem diferente da tradicional que se confunde com obediência. Essa disciplina exigente, rigorosamente não autoritária é a que grupos e indivíduos se impõem pela constante curiosidade intelectual que vai regendo sua movimentação em busca do conhecimento; pelo esforço em democratizar o conhecimento na sua procura, na sua seleção, na sua re-criação; pela tensão constante entre o que se faz, o que se pensa, o que se é, é um desafio ao indivíduo não autoritário pelo que dele exige em energia e coerência. É também um desafio aos autoritários de todos os matizes que se confundem diante dessa disciplina criadora, sempre nova na sua indisciplina à ordem instituída.

O discurso dialógico é extremamente disciplinado. Não pela força da imposição, mas pela coerência obrigatória de propor o que põe, de pôr o que propõe e de propor dialógicamente. Nesse sentido o discurso autoritário não ensina na forma democrática, porque não abre margem à disciplina criadora. Apenas informa; impõe para repetição.

O que ocorre é que as formas de resistência que a classe estudantil e, às vezes, a professoral articulam são tomadas como indisciplina pelo poder disciplinar da Escola, poder esse alijado de legitimidade.

A exigência de coerência que os estudantes levaram para o Conselho de Classe, apoiados, por 4 e 3 é um exemplo de disciplina confundida com ato indisciplinar.

O discurso pedagógico autoritário cala pelo discurso do poder dominante, institucional, político o discurso dos dominados. É a história dos dominados, a geografia dos dominados, a língua dos dominados que não tem estatuto de saber, portanto não é escrita, falada, compartilhada, discutida. E se é escrita não é utilizada na Escola porque o professor ou não quer tornar público o seu desconhecimento desse outro saber denunciado pelo silêncio do estudante e não o trabalha, ou não sabe que existe.

Então esse discurso de um sentido só vai tornando professores e estudantes cada vez mais incompetentes, frente a um saber que lhes é sistematicamente excluído, que é viciado à luz da ótica das tendências autoritárias de descrição do mundo.

Há que aprender os objetos do conhecimento que nem são, nem deixam de ser autoritários com uma linguagem não autoritária com o discurso calado pelas tendências autoritárias. Portanto, há que re-elaborar o discurso do conhecimento escolar, na vida vivi-

da pelos calados do discurso autoritário.

Os cursos de formação de educadores estão cheios de um discurso programático concretizado em textos que calaram o "outro" texto.

É esse sentido da incompetência professoral e estudantil que deve ser revisado. Os pedagogos sabem pouco a História e a Geografia, a Economia e a Mecanografia, a Língua Portuguesa e a Contabilidade que o dominador escreveu mas não sabem uma nova Geografia, uma nova Economia, uma nova Língua Portuguesa, que só se torna nova pedagogia concreta através de modestas experiências escolares, mas ainda muito limitadas, faltando definir uma teoria pedagógica destas práticas e programas reais de produção e circulação; de re-elaboração de conteúdos programáticos. (101)

Este trabalho é urgente; o autoritarismo do discurso pedagógico que vem se fazendo é absolutamente incompetente para os objetivos de uma pedagogia dialógica.

O discurso pedagógico escolar vem se debatendo com as ambiguidades de um discurso conservador ou liberal, mas ambos marcados pelo autoritarismo da unilateralidade. Tem sido influenciado pelo discurso pedagógico socialista mas desestimulado pelas contradições que historicamente têm denunciado suas práticas; desestimulado também pela apropriação que grupos de poder tem feito

101. No plano da literatura pedagógica existem iniciativas que podem ser consultadas tais como: FREIRE, Paulo e SHOR, Ira: O cotidiano do Professor, Medo e Ousadia, Paz e Terra, 1986; KOSOL, Johnatan: Morte em Terra Infancia, Ed. Loyola, SP, 1983; Maria Aózinda: Minha Vida, Minha Escola... É Outra História, Ed. Petrópolis, Rio, 1986; trabalhos do Departamento de Investigações Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN DIE através do Projeto 11-14; Bouchard, Marie, Vers Une Ecole a Gestion Participative. Dissertação de Mestrado, Montreal, Université Montreal, 1980; Rezende, Márcia Spyer, Geografia do Aluno Trabalhador, Ed. Loyola, SP, 1986.

sobre o discurso socialista, democrático ou libertário. (102)

A pedagogicidade enquanto negação dos mecanismos de repressão do indivíduo e da sociedade acaba sendo, ela própria, alvo de distorções e apagamento.

A saída para um discurso dialógico escolar são as tentativas de práticas pedagógicas não autoritárias que se vão produzindo de dentro da pedagogia existente e contribuindo elas sim para a re-construção de um discurso democrático da educação.

No jogo pedagógico o poder emana também do suposto saber que é mistificado, ideologizado num discurso que se define como científico e próprio dos que são conduzidos paternalmente do não-saber ao saber.

"La autoridad es el poder ejercido, sin intervención directa de la fuerza, por un dominante sobre un dominado; poder ejercido a través de un modo específico de relación que puede en juego inconscientemente, por lo que se refiere al sometido (Y también al dominante, por lo general), el esquema psicofamiliar actual". (103)

Isto talvez explique porque as experiências pedagógicas dos estudantes não cheguem a obter estatuto epistemológico.

Sugere explicações também para o fato tão comum de o estudante ser sempre o culpado do seu suposto não saber, do seu discurso viciado pelo não atendimento dos critérios de legitimidade.

Sugere também o fundamento deste receio de se pronunciar de dizer a sua palavra entre estudantes e vários professores.

-
102. Ver o discurso pedagógico americano analisado por Adriana Puiggrós em La Educación popular en América Latina, Orígenes Polémicas Y Perspectivas. Ed. Nueva Imagen, México, 1984.
103. (Mendel, Gerard e Vogt, Christian; El Manifiesto de la Educación, Siglo Veintiuno Ed., 3ª ed, 1.961 p.42).

Existe uma relação entre sociedade, escola, família, indivíduos autoritários, reproduzindo-se entre si através de discursos, ações modos de vida e de pensar.

Ninguém duvida que o domínio de certas técnicas habilidades ou conhecimentos específicos permite uma certa autoridade a quem os domina; o que se questiona é um certo tipo de saber mitificado na instituição; legitimado, universalizado, tomado como único, válido e reproduzido como pedagógico (aquele que serve para conduzir). Esse discurso autoritário reprime outros saberes e conseqüentemente discursos diferentes do reconhecido. Esse discurso autoritário caracterizado pelo uso predominante de um tipo específico de saber expressa e estimula um abuso do poder do saber.

O saber desmitificado que reclama outros saberes, mais sentidos para o saber se constrói multilateralmente; não se admite do domínio "do que sabe" mas é saber coletivo, em uma relação precisamente de poder compartilhado, autoridades complementando-se.

Mendel e Vogt (no livro antes mencionado) defendem a recuperação dos poderes sociais, através de actos-poderes coletivos por classes institucionais. Recuperar o poder da palavra sobre os objetos do conhecimento subtraído aos estudantes e a muitos professores seria um empreendimento coletivo das classes estudantil e professoral.

O corpo docente e discente tem se restringido à reivindicações por salário. Os estudantes e muitos professores parecem desconhecer o significado profundo da mitificação do discurso do conhecimento "legítimo" em favor da inclusão dos discursos dos conhecimentos diferentes pertencentes aos acentes calados da educação. Não reivindicam a circulação de um conhecimento coletivo

que vem sendo esvasiado pelo autoritarismo do discurso pedagógico oficial.

Não se empenham na recriação e aprimoramento deste discurso cujo local de tráfego ideal pode ser a Escola.

Não é de surpreender o desespero de alguns professores quando no Conselho de Classe os estudantes demistificam a sua palavra "(legítima" para depois, como observa M.I. retomarem a palavra e esvasiar autoritariamente o discurso estudantil.

Desmistificar o conteúdo poderoso do conhecimento oficial implica em tornar claro que os "conhecimentos universais" não são o conhecimento acumulado pela sociedade através da história, mas o conhecimento de um grupo de poder que emana para a maioria a conhecimento que lhe convém como conhecimento universal, que separa os que o dominam como sapientes e os que não o dominam como ignorantes.

Desmistificar o conteúdo do conhecimento institucional implica em compreender que todo conhecimento produzido dentro da escola recebe sua carga de poder institucional, que o legitima, que o torna oficial, nem por isso necessariamente valioso. Implica descondicionar-se de reconhecer como exclusivo o discurso do mestre que é mascarado com uma autoridade que realmente não possui. O professor tem de ter uma autoridade sem a qual a liberdade do aluno se perde. P., estudante, demora a ter o "insight" da possibilidade do prof. 2 não saber tanto de economia como lhe pareceu anteriormente. No exercício dessa autoridade é preciso saber se ele nega autoridade, desiste dela, e cai no espontaneísmo; ou se a exacerba e cai no autoritarismo.

A autoridade real só pode advir das atividades competentes, reflexões competentes reais e concretas de quaisquer agentes

da educação. A autoridade democrática passa pela competência. O autoritário impõe pelo autoritarismo.

O que parece caracterizar as gerações últimas é uma tendência ao anti-autoritarismo em qualquer expressão: familiar, educacional, sexual, estatal. O discurso pedagógico autoritário encontra em parte da juventude verdadeira barreira, confundida inclusive pelos próprios observadores com ignorância, incompreensão, incompetência. Parece-me que o descaso pelas leituras institucionais é reflexo deste processo sadio que mostra sua outra face frente ao discurso da práxis. Há também uma aceitação indiscutível da visão ideologizada do autoritarismo. O que acontece é que os mecanismos de repressão instituídos não tardam a se apropriar dos movimentos naturais de contestação dos menos autoritários, transformando a reação ao autoritarismo em indisciplina acadêmica. O que desejo discutir é que existe um problema não mencionado com relação aos currículos, programas e conteúdos da Escola que não é o conteúdo em si, mas a ausência dos agentes da educação na construção e revitalização dos conteúdos dos programas, dos currículos. Essa ausência é materializada num certo poder institucional que o estudante não se dá conta que existe de ele dizer a sua palavra no âmbito pedagógico da instituição já que a ela também pertence. É materializada na exclusão do que estudantes e alguns professores são vítimas porque seus saberes não se fazem discurso "competente".

É um problema político de autoritarismo institucional que exclui, inclui ou dá um único sentido ao discurso unilateral. Não é um problema técnico de definição de conteúdos somente. Não é um problema epistemológico da natureza dos conteúdos somente.

Pode-se dizer também que é um problema social porque não

coletiviza o conhecimento, não na sua produção nem na sua circulação.

A definição literal de poder corresponde à possibilidade de dispor dos meios naturais ou ocasionais que permitem uma ação.

A exclusão total do poder se manifesta claramente para aqueles que foram encarcerados exilados, tornados incomunicáveis com os demais, mas é particularmente eficaz quando sob a aparência da liberdade, ao indivíduo lhe é cerceada a possibilidade de se expressar. Ainda que seja particularmente triste a consciência desta exclusão, é conseqüentemente desastrosa a inconsciência da exclusão que reverte num reconhecimento tácito que nada tem a dizer ou que nada sabe para dizer.

Essa submissão que converge na anulação do próprio eu por ele mesmo, excluindo de si próprio um discurso particular ou alijando-o de qualquer tipo de competência que delimite um discurso a ser legitimado em qualquer estatuto é fruto de sucessivas repressões onde se destaca a educacional.

Contrária à categoria da repressão educacional movida pelo autoritarismo pedagógico opõe-se a categoria da autonomia pedagógica.

Para Cornélius Castoriadis em *A Instituição Imaginária da Sociedade* a autonomia "é a minha lei, oposta a regulação pelo inconsciente, que é uma lei outra, a lei outra que eu... O inconsciente é o discurso de outro" (104). A consciência, o reconhecimento de si e do poder sobre si mesmo seria a forma mais

104. CASTORIADIS, C. *L'institution Imaginaire de la Société*. Paris, França, Edit. du Seuil, 1977. pág. 139.

elementar de consciência do poder de dizer um discurso próprio que se subtrai ao outro entendido como inconsciente, ou como determinação de outros. Existe complementação possível. O que não existe dentro da categoria de autonomia é exclusão, substituição ou apropriação de discursos.

Não tenho dúvidas sobre a pertinência de intervir junto a estudantes e professores no sentido de alertá-los para a conquista da consciência de suas possibilidades de querer e poder falar um discurso próprio, se persigo o favorecimento de condições de existência do discurso pedagógico autoritário, ou uma pedagogia não autoritária.

Nesse sentido concordo com Marie Bouchard quando diz:

"... nós cremos que, contrariamente a certos modelos educativos que impõem suas análises ou os resultados delas, nos permitimos cotidianamente a elaboração de novas formas de jogo social. As tomadas de consciência dos diferentes agentes educativos, tanto quanto a descoberta de suas possibilidades através das múltiplas peripécias da vida cotidiana favorecem a autonomia dos diversos atores educativos e uma certa partilha do poder pedagógico. Esta 'démarche' visa mais a criação que a reprodução social". (105)

Encontro positiva a tentativa de participação no Conselho de Classe pela Turma 1º B e reconheço-a como consequência de um discurso pedagógico diferente em algumas ocasiões.

Este trabalho pedagógico dos estudantes vai desmistificando o discurso autoritário da Escola e relativizando sua legitimidade exclusiva quanto a posse do saber e sua expressão bem como desmistificando o discurso autoritário do professor apresentado e apresentando-se como receptáculo do saber válido.

105. BOUCHARD, Marie. Vers une Ecole a Gestion Participative; Montreal: Université de Montreal; 1960; pag. 241.

Quando os agentes da educação descobrem a sua palavra e que ela é capaz de fazer-se ação no cotidiano da vida escolar, quando essas particularidades tão simples acontecem, existe um germen de autonomia nos discursos dos agentes que pode ser capaz de influir na atualização democrática da vida escolar.

Gabriel Fragnière afirma que:

"a participação engendra um contra-poder de essência democrática que permite compensar a pressão que exercem as especializações e de freiar o perigo da meritocracia". (106)

Se por um lado a participação pode ser controlada ou manipulada e aí põe em risco os objetivos de uma verdadeira transformação pedagógica, por outro lado esta participação submete a ordem instituída dando incentivo à estruturação de um contra-poder. Este movimento, venho observando como extremamente lento, dificultado por limitações objetivas e subjetivas, mas suas pequenas práticas no cotidiano escolar especialmente na mediação entre professores e alunos em função da apreensão de objetos de conhecimento é base da autonomia do pensar e do agir. Trata-se da transformação fundamental do copista em criador, do não sábio para o sábio em vias de acumular novos saberes.

Ser artífice de seu discurso, de seu pensar, de seu agir é uma utopia perigosa para qualquer pretensão autoritária, isto porque as pessoas passam a exercer a capacidade da assunção de um projeto que pode ser coletivo ou individual mas independente na competência de pensar, de pôr-se em dúvida, de procurar informação, de transmitir informação, de buscar outros meios; tornam-se artífices de diferentes formas de pensar e agir, atores verdadei-

106. FRAGNIÈRE, G.; Educação Criadora, Bruxelas: Coll Elsevier Savoir, 1.975, pag. 67.

ros de suas próprias vidas. Enfim, realizam a mais elementar forma de poder: o poder de decisão consciente sobre si próprios.

Um projeto educativo é sempre um projeto social.

O poder pedagógico autoritário é sempre institucional, burocratizado. O contra-poder não autoritário é social, enquanto apresenta caminhos que são saberes acumulados pela práxis, mediações de agentes com as condições, com a própria história.

Por outro lado, a autonomia desejada vai embutida no contra-poder que permite flexibilidade e independência aos agentes educativos que estabelecem entre si seus programas e suas ordens de estudo significativo existenciais-coletivos.

Comparando essa formação utópica concreta de estudantes e professores à formação tradicional institucional, as sínteses elaboradas no âmbito das disciplinas e programações estáticas são saberes adquiridos das construções mentais de outros, que fazem apelo à memória, à transcrição e a transmissão deste saber, fazendo raramente apelo a uma consciência existencial, à liberdade do ser que aprende, às possibilidades de utilização dos mecanismos complexos do pensamento e da criatividade.

A globalidade das somas que comportam as disciplinas tanto quanto a impermeabilidade do discurso que as delimita gera esse mal-estar de educandos-educadores quando tratam de se relacionar com o objeto do conhecimento do qual é tecido um discurso hermético, geralmente designado por científico e rigoroso. Esse mal-estar reduz os agentes da educação a um estado de dependência. Deixa de existir trânsito autônomo de apropriação do saber mas dependência inclusive face a quem passa mediatizar e dar acesso aquela "cota de saber".

Não se trata de negar a importância de saber sistematizado e da formação científica, mas questionar o acesso ao saber pelos modos tradicionais ou seja, através do discurso institucional competente que coloca o interlocutor na situação de totalmente ignorante e sem poder de questionar, resignado a uma passividade constante. (107)

É assim que "para aprender" estudantes e professores submetem-se ao autoritarismo dos discursos competentes, reprimindo durante uma parte de suas vidas, suas inteligências, suas próprias capacidades de síntese, suas formas diferentes de serem autônomos nos modos de aprender ensinar e reconstruir o saber nas mãos daqueles que "sabem".

Roland Brunet em "Uma Escola sem Diploma" ao referir-se à educação de adultos afirma que: "o adulto introduz dentro do sistema escolar as exigências de uma 'demarche' autônoma" (108).

Mas, a práxis escolar entre adultos me vem mostrando como é difícil formar os estudantes para a autonomia enquanto mantêm-se os colegas professores encastelados na dependência do poder institucional e no discurso competente. Cristalizaram-se as relações pedagógicas. Parece difícil aos professores reconhecerem a capacidade de criação a seus alunos. Parece difícil aos alunos não confundirem iniciativas democráticas com incompetência ou desleixo; e verdadeira incompetência pedagógica, com intelectua-
lidade. Existe o postulado segundo o qual há um primeiro tempo para a teoria e um segundo para a prática. O reprimido na maior parte das vezes incorpora os princípios do repressor e como ele

-
107. Insisto nesta crítica em dizer que considero que nem toda aula, toda locução é autoritária. Ver: FREIRE, P. e GUIMARAES, S., Sobre Educação (Diálogos), Vol. I, Rio, Edit. Paz e Terra, 3a.ed., 1984, onde esta idéia é desenvolvida.
108. BRUNET, Roland. Une École Sans Diplôme. Montréal, Canadá, Edit. Hurtubrise, 1976. pág. 33.

se comporta.

Lembro as exigências iniciais de meus estudantes e também as exigências feitas a Prof. 3 pelos estudantes a ponto de fazerem ameaças ("A Sra. fazendo estas mudanças vai se arrependêr heim" - pronunciamento de uma estudante).

A passividade e a dependência acostumam de tal forma que o reprimido reage negativamente à autonomia e à liberdade que lhe aparece como um risco que ele não deseja considerar.

Ainda que correndo todos os riscos, tentar que os agentes da educação se reconheçam como tal é gratificante na medida da exploração criativa do conhecimento que advém daí.

Porque enquanto o estudante assume o professor como "dono da verdade" e "obrigado a dizer A PALAVRA", ele cala, se omite, se exclui e em última análise esta também é uma forma de ele reproduzir a sociedade de autoritários que faz parte.

Marilena Chauí diz: "que uma das características do autoritarismo da sociedade brasileira, está justamente na conversão de toda assimetria em desigualdade e na conversão desta em hierarquia". (109)

O autoritarismo escolar se organiza e mantém no interior das Instituições Educacionais através do discurso. É o discurso pedagógico autoritário que define as relações de poder do saber na Instituição. A PALAVRA compete aos "ilustrados" que a transformam em o ser da razão, a palavra universal que a Instituição legitima e sacramenta pelo discurso escrito. Contra o discurso oficial surge uma espécie de vanguarda revolucionária que atribui a si o papel de educadora e também coloca a sua PALAVRA para

109. CHAUI, Marilena; Conformismo e Resistência SP: Ed. Brasiliense, 1986, pág. 103.

"conduzir" educandos e educadores.

O discurso da autonomia e da independência, antes de se fazer discurso é prática, depois é reflexão; não é o que "deve ser" mas o que "vem sendo" e "talvez poderia ser". É discurso utópico que sempre se remete ao vir a ser, ao projeto, enquanto realiza não o discurso mas o processo do diferente como tratei de realizar na Escola pesquisada, e alguns professores e estudantes da Escola trataram de realizar.

6. CONCLUSÕES

A análise do cotidiano da Turma 1º B atendeu uma indagação inicial de como estaria acontecendo o discurso pedagógico na Escola. Ele se revelou predominantemente autoritário, embora ocorrendo espaços de diálogo.

A teoria aliada à prática cotidiana escolar me reforçariam as possibilidades de sistematizar algumas condições de passagem do discurso pedagógico autoritário para o discurso pedagógico dialógico, tais como a opção a formação e a coerência que professores e estudantes consigam manter.

A Escola pesquisada me revelou um cotidiano de estrutura e dinâmicas que oferecem muitas barreiras à prática do diálogo: a segmentação do tempo escolar em espaços extremamente pequenos (40 min ou menos) e rígidos (o período também é propriedade privada do professor) interrompe interlocuções sugestivas, que num espaço mais longo teriam chance de aprofundamento e exploração mais coletiva.

A rígida atribuição da carga horária sempre desfavorece o professor dialógico, para quem o tempo sempre é curto, já que para ele são carreadas as responsabilidades de discutir as questões de interesse político institucional da Escola e ele sente conscientemente o peso da resistência e luta contra uma tradição de ensino fortemente arraigada entre colegas e estudantes, que

demanda tempo para tornar "coisa vivida" no espaço da sala de aula.

A distância que normalmente existe entre as equipes técnico-pedagógica-administrativas e a compreensão das práticas democráticas em sala de aula, não auxiliam os professores dialógicos, quando não os atrapalham nas proposições democráticas que eles poderiam trazer à discussão na Escola. Normalmente as direções ocupam o tempo já escasso para reuniões sobre questões administrativas e mesmo pedagógicas já definidas a priori, "acima" da cotidianidade do ensino democrático que deveria ser a matéria fundamental de discussão na Escola.

As dificuldades físicas e financeiras que mantêm as escolas sem recursos materiais, de consulta bibliográfica, de utilização prática oneram os professores mais comprometidos na preparação e custeio de materiais.

Os escassos recursos de tempo do professor que normalmente ocupa todo seu espaço "dando aulas" sem poder pensar muito nelas ou é designado para setores fixados pela tecnoburocracia da organização escolar ainda vigente e tendem a se tornar parasitas nestes setores, sem a dinamização que o estudante está quase obrigando na sala de aula e que uma escola realmente democrática dinamizaria pela participação real.

A escassa formação política de todos os envolvidos no cotidiano escolar que viezam, na prática, elementos de participação, democracia e diálogo e que exigem dos professores dialógicos uma constante renovação de sua opção; através de uma coerência que a todo momento tem de servir de exemplo, convencimento, esclarecimento daqueles que estão em vias de se conscientizar como elementos de uma educação transformadora.

As diretrizes da política educacional que repete e reflete as diretrizes políticas da classe dominante que pretende da escola seja ela um mecanismo de reprodução do discurso pedagógico autoritário.

A herança de uma sociedade que não consegue se livrar da tutela, do apadrinhamento, do paternalismo e de todos os mecanismos autoritários que predominantemente gerem as relações sociais também na Escola, incentivando o servilismo, o cinismo e a hierarquia entre os autores do cenário escolar.

Malgrado todas estas dificuldades, o discurso pedagógico dialógico aparece e tem a virtude de expor as contradições do ambiente escolar para seus próprios atores.

Esta é mais uma razão pela qual a luta pela escola pública brasileira não pode prescindir de uma compreensão crítica e clara da forma de como o Estado autoritário vem gerindo a Escola.

Sou por uma Escola pública que se refaça levando em consideração a participação dos agentes da educação.

O impossível, às vezes, torna-se possível e renova as forças de quem crê como os estudantes de Paris em 1968, em sendo realistas, desejar o impossível.

A teoria aliada ao cotidiano da Turma 1º B e a situação de seus atores me permitiram citar algumas condições de passagem do discurso autoritário para o discurso dialógico que eu coloco em termos de hipóteses para colegas e estudantes cuja opção é de transformação social e que se pretendam coerentes com tal opção.

Na realidade, os atores do cenário escolar não são ou são autoritários, mas estão sendo predominantemente em função de uma prática muito mais condicionada por uma estrutura e dinâmica esco-

... e social autoritária do que dialógica e por condicionantes de formação.

Na realidade, também uma teoria dialógica só se fará ação se reconstruída na experiência cotidiana dos colegas e estudantes que, encontrando nela um espaço de diálogo, sintam-se reforçados em sua resistência e continuem lutando pela participação da escola como lugar também de exteriorização das contradições sociais, de conscientização e transformação social.

A validade da pesquisa participante está em quanto o meio é influenciado por ela. Pela concretização da pesquisa e na busca de mais espaço de diálogo, o trabalho continua num projeto de retorno para a escola pesquisada durante o ano de 1987.

Este projeto surgiu no pensamento de uma das professoras em manter a pesquisadora em suas aulas e a partir do trabalho sistematizado até então, aprofundá-lo, dar-lhe continuidade e estimular outros professores e outras instituições e grupos que cotidianamente desenvolvam um discurso pedagógico.

Projeto de Melhoria e Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica

Objetivos: Capacitação do pessoal docente em serviço e de setores; melhoria na prática docente; compreensão e aperfeiçoamento do discurso pedagógico cotidiano do professor; investigação e melhoria dos conteúdos curriculares em função do melhor aproveitamento do estudante e dos objetivos de uma educação dialógica.

Duração: março a dezembro de 1987

Desenvolvimento:

1. Reuniões semanais com professores e pessoal dos setores para discutir: significado da pesquisa participante na sala de au-

la; referencial teórico para análise do discurso pedagógico; análise do discurso pedagógico dos interessados; possíveis reformulações e aperfeiçoamento dos planos de curso dos professores e respectivas práticas docentes.

2. Acompanhamento do cotidiano da sala de aula de um professor como marco referencial para discussão, análise e reformulação.

3. Elaboração de relatórios semestrais com a participação dos envolvidos nos itens 1 e 2.

4. Comunicação em reuniões pedagógicas do andamento do projeto e dos conhecimentos por ele gerados.

Avaliação: O acompanhamento da eficácia do trabalho será medida pela comparação entre os planos de curso dos professores no 1º e 2º semestre de 1987 e por depoimentos dos estudantes participantes de um cotidiano escolar acompanhado pela pesquisa ação.

7. BIBLIOGRAFIA

- ADOZINDA, Maria. Minha Vida, Minha Escola... É Outra História. Petrópolis, Edit. Vozes, 1986.
- ALVES, Rubem. Histórias de Quem Gosta de Ensinar. São Paulo, Cortez Editores, 1984.
- BARTHES, Roland e outros. O Texto, A Leitura. Revista Tempo Brasileiro nº 41, Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro, 1975.
- BOUCHAD, Marie. Vers une École a Gestion Participative. Montreal. Université de Montreal - Mémoire présent a la Faculté des Études Supérieures en Une de l'Obtention du Grade de Maître en Arts (M.A.), 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) Pesquisa Participante. São Paulo, Editora Brasiliense, 2a.ed., 1982.
- BRUNET, R. Une École Sans Diplôme; Montréal - Canadá; Editora Hurtubise, 1976.
- CARDOSO, Maria Helena Fernandes. A Instituição Escolar: Compromisso e Contradições. Piracicaba. Universidade Metodista de Piracicaba. Dissertação de Mestrado, 1983.
- CASTORIADIS, C. L'institution Imaginaire de la Société. Paris - França, Edit. du Seuil, 1975.
- CHAUI, Marilena. Cultura e Democracia - o discurso competente e outras falas. São Paulo, Editora Moderna, 1983.
- _____. Conformismo e Resistência. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.
- CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. L'acteur et le Système. Paris - França. Edit. du Seuil, 1977.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro, Edit. Francisco Alves, 8a.ed., 1985.
- CURY, Carlos R. Jamil. Ideologia e Educação Brasileira. São Paulo, Cortez Editora, 3a.ed., 1986.
- DA SILVA, Ezequiel J. O Ato de Ler - fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo, Cortez Editora, 3a.ed., 1985.
- DE OLIVEIRA, Betty Antunes. O Estabelecimento Autoritário Brasileiro e o Ensino Superior. São Paulo, Cortez Editora, 2a.ed., 1981.

- DE PEZENNE, Antonio Maniz. Heráclito e o Discurso Pedagógico. Polígrafo não publicado, Campinas, 1983.
- DOMINGUES, José Luiz. O Cotidiano da Escola de 1º Grau. Sonho e Realidade. Tese de Doutorado, PUC/SP, 1985.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo, Cortez Editora, 1986.
- FERNANDES, Florestan. Apontamentos Sobre a "Teoria do Autoritarismo". São Paulo, Hucitec, 1979.
- FERNANDES, Vicentina Naves. Escola, Autoritarismo e Poder. Piracicaba, Universidade Metodista de Piracicaba, 1983.
- FOUCAULT, Michel. O Homem e o Discurso. Comunicação/3, Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro Ltda., 1971.
- FRAGNIERE, G. L'éducation Créatrice. Bruxelas - Bélgica. Cool Elsevier Savoir, 1975.
- FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro, Edit. Paz e Terra, 5ª.ed., 1981.
- _____. Educação como Prática de Liberdade. Rio de Janeiro, Edit. Paz e Terra, 17ª.ed., 1986.
- _____. Cartas à Guiné-Bissau. Rio de Janeiro, Edit. Paz e Terra, 4ª.ed., 1984.
- _____. Extensão ou Comunicação. Rio de Janeiro, Edit. Paz e Terra, 8ª.ed., 1985.
- _____. Educação e Mudança. Rio de Janeiro, Edit. Paz e Terra, 11ª.ed., 1986.
- _____. El Proceso Educativo Segun Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviere. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1985.
- _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Edit. Paz e Terra, 10ª.ed., 1981.
- _____. A Importância do Ato de Ler. São Paulo, Edit. Cortez, 12ª.ed., 1986.
- _____. Conscientização. São Paulo, Edit. Moraes, 3ª.ed., 1985.
- _____. The Politics of Education. Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers Inc, 1985.
- _____. O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro, Edit. Paz e Terra, 1986.
- _____. e FAUNDEZ, Antonio. Por Uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro, Edit. Paz e Terra, 1985.
- _____. e GUIMARÃES, Sérgio. Sobre Educação (diálogos). Vol. 1, Rio de Janeiro, Edit. Paz e Terra, 3ª.ed., 1984.
- _____. e _____. Sobre Educação (diálogos). Vol. 2, Rio de Janeiro, Edit. Paz e Terra, 1984.
- _____. e outros. Vivendo e Aprendendo. São Paulo, Edit. Brasileira, 1980.

GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Contemporâneo. São Paulo, Ed. Ática, 1987.

_____. Educação e Compromisso. Campinas, SP, Edit. Paz e Terra, 1985.

_____. e outros. Pedagogia: Diálogo e Conflito. São Paulo, Cortez Edit., 2a.ed., 1986.

GIROUX, Henry. Pedagogia Radical. São Paulo, Cortez Edit., 1983.

_____. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis, Edit. Vozes, 1986.

HAROCHE, Claudine. Vouloir Dire, Faire Dire. Paris PUF, 1984.

LABROT, Michel. A Favor ou Contra a Autoridade. Rio de Janeiro, Edit. Francisco Alves, 1977.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

MENDEL, Gerard; VOGT, Christian. El Manifiesto de la Educacion. México, Siglo Veinteuno Editores, 8a.ed., 1975.

NIDELCOFF, Maria Teresa. Uma Escola Para o Povo. São Paulo, Edit. Brasiliense, 25a.ed., 1986.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A Fala de Muitos Gumes. Texto não publicado.

_____. A História do Sujeito-Leitor: Uma Questão para a Leitura, em Letras de Hoje, Porto Alegre, 1986.

_____. A Linguagem e Seu Funcionamento: as formas do discurso. São Paulo, Editorial Brasiliense, 1983.

_____. Leitura: de Quem, para Quem? em Anais do 4º Congresso de Leitura do Brasil - 4º COLE, Campinas, SP, UNICAMP, 1983.

_____. As Histórias das Leituras em Leitura Teoria e Prática, nº 2.

PAIVA, Vanilda (org.) Perspectivas e Dilemas da Educação Popular. Rio de Janeiro, Edições Graal Ltda., 1984.

PALMA, Maria Luiza Canavanas. Produção de Texto em Leitura: Teoria e Prática, nº 2.

PEY, Maria Oly. Reflexões Sobre a Prática Docente. São Paulo, Edições Loyola, 1984.

PUIGGRÓS, Adriana. Imperialismo y Educación en América Latina. México, Editorial Nueva Imagen, 1980.

_____. La Educación Popular en América Latina. México, Editora Nueva Imagen, 1984.

RESENDE, Márcia Spyer, A Geografia do Aluno Trabalhador. São Paulo, Edições Loyola, 1986.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, Ideologia e Contra-Ideologia. São Paulo, E.P.U., 1986.

SPOSITO, Virília Pontes. O Povo Vai à Escola. São Paulo, Edições Loyola, 1984.

SNIDERS, Georges. Escola, Classe e Luta de Classes. Lisboa, Portugal, Moraes Editores, 2a.ed., 1981.

TORRES, Carlos Alberto. Leitura Crítica de Paulo Freire. São Paulo, Edições Loyola, 1979.

_____. Diálogo com Paulo Freire. São Paulo, Edições Loyola, 1979.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Praxis. Rio de Janeiro, Edit. Paz e Terra, 1977.

8. ANEXOS

8.1 - Depoimentos de Professores e Estudantes

Protocolo 1

Depoimento - G (estudante)

Trabalho, faz um ano e meio na V.

Faço fatura e tudo que se refere a departamento social: entrada e saída, carteiras. E na parte de contabilidade também.

Quanto entrei, já sabia fazer faturas porque tirei sete cursos no SENAC (Serviço Nacional do Comércio). Aí um primo meu precisava de empregada e deu casualidade de ter terminado uma semana atrás os cursos.

Fiz até 8.^a série de dia. Passei no curso para magistério mas resolvi fazer contabilidade que só tem à noite.

Trabalho 8 horas por dia, mas dou um jeitinho aqui, um jeitinho ali. Só que no ano passado rodei em Português por meio ponto.

Pretendo terminar contabilidade, entrar na faculdade, tirar Ciências Contábeis e tirar mais um ano para lecionar, porque eu pretendo dar aula também, Acho que no 29 grau, de noite. Porque de dia quero trabalhar numa loja em contabilidade.

Eu teria de trabalhar para estudar, para tirar faculdade e, assim, eu tiro as duas coisas juntas.

Protocolo 2

Depoimento - P (estudante)

Fiz ginásio e técnico em Telecomunicações na escola.

Já trabalhava. Primeiro como cobrador de ônibus, depois estafeta em uma empresa. Dentro da empresa, passei a auxiliar de escritório. Tudo isso... quatro anos e meio.

Daí fiz teste e fui para o banco.

Fiz um estágio de três meses em Porto Alegre e assumi a função de encarregado de estoque numa empresa particular. Depois encarregado de cobrança. Depois outra empresa privada durante dois anos.

Agora estou na F. Comecei com serviços de auxiliar de escritório, depois comecei a fazer serviço sem sair para a rua. Passei a fazer folha de pagamento, admissões e demissões, pagamentos diversos em função do setor de pessoal e compras. Aí criaram o plano de cargos e salários. Passei a chefe do setor financeiro e continuei ainda com setor de compras, pagamentos e setor bancário.

Hoje em dia, até pra cobrador de ônibus se exige 2º grau; a F. é obscura quanto até onde tem estabilidade. A escola... é a necessidade que obriga.

Protocolo 3

Depoimento - B (estudante)

Da 5ª a 8ª série passei direto no G. A. Depois vim pra cá; em 84.

Rodei e estou repetindo pela terceira vez. Da primeira vez, rodei em E.M. que eu não acompanhava. No segundo ano eu faltava muito. Casei e tinha monte de problemas, principalmente Português.

Comecei a trabalhar como balconista, com 16 anos. Depois fui para uma clínica de abreugrafia. Não me acertei com uma colega que gostava de mandar.

Depois fui para um escritório de contabilidade. Pedi demissão de medo de errar com a contabilidade. Foi em 84 já estudava na Escola X.

Aí fui trabalhar na agência de viagens. Peguei rápido o serviço, só que tinha que perguntar para o patrão. Desconfiaram da minha competência, mas consegui provar que eu estava certa, mas me desgostei e parei de trabalhar.

Pretendo trabalhar para sustentar a faculdade e desde que tenha carteira assinada.

Quero ser veterinária porque gosto de animais. Faço contabilidade para arranjar um emprego com mais facilidade. Minha mãe vai ter uma filha formada.

Ano que vem vou parar porque meu filho vai nascer e os primeiros meses preciso cuidar dele. Mas, a faculdade é um sonho mais meu que da mãe e vou realizar.

Protocolo 4

Depoimento - M.L. (estudante)

Não trabalho. Agora vou trabalhar, quando fizer 21 anos porque não terei mais direito à carteira do INPS da minha mãe. Então acho que vou começar nas férias.

Estudo de noite porque reveso com a minha mãe. Trabalho em casa. Aí ela chega, eu saio.

Meu irmão trabalha. Meu pai, que é aposentado, fica em casa porque não conseguiu trabalho.

Eu não vou bem em algumas matérias porque passeio muito. E agora meu namorado vai ter férias; vou passear mais ainda.

Protocolo 5

Depoimento - A (estudante)

Fiz primário e ginásio em Pinheiro Machado. Fiz a Escola C. até 53 (meio do curso). Naquele tempo era o melhor futuro. Não gostei de técnico em Eletrotécnica. Saí da Escola e fiz um curso como técnico em arquivo, datilografia, para pegar emprego.

Tinha 21 anos. Aí entrei na Escola X e passei para outro colégio. Como o curso não tinha correspondência, voltei ao 1º ano aqui.

Trabalhei numa empresa de engenharia, numa de cobrança, noutra de engenharia, em função de oferta maior. Agora faço todo serviço de contabilidade da A. S/A.

Se eu não tivesse que trabalhar, faria medicina. Mas vou fazer Ciências Contábeis.

Protocolo 6

Depoimento - I (estudante)

Fiz até 7ª série em escola. Depois fiz supletivo.

Parei de estudar 6 anos. Briguei com o namorado. Meus pais de criação me mandaram para Pelotas. A mesada ficou pequena.

Trabalhei no comércio, depois numa firma onde me ensinaram a trabalhar e depois na Universidade fiz concurso e passei para trabalhar em contabilidade. Ganho Cz\$ 1.300,00 por mês.

Sempre pensei em fazer um curso técnico, mas não aguento mais ficar numa classe que não serve para o meu trabalho.

Saindo daqui, tecnólogo, pode fechar melhor com o que eu quero.

Gosto de ler sobre empresas, sobre administração de empresas.

Gostaria de trabalhar num cargo com mais estabilidade, um cargo que eu decidisse, pudesse escolher o que é melhor.

Protocolo 7

Depoimento - M (estudante)

No 1º grau, só estudava, super indecisa.

Comecei a fazer auxiliar de escritório, mas deu zebra. Não gostei.

Tentei vaga aqui, entrei, mas rodei no 1º ano. Não consegui recuperar. A gente não esquece a prova que roda. Tirei 5, precisava 7.

Sou industriária; já fui comerciária, era melhor.

A gente tirava comissão e não era tão explorada. Agora me sinto super explorada; trabalho 9 horas por dia medindo e cortando fazenda. Só posso parar prá almoçar. É aí que aproveito prá estudar.

E no comércio, o pessoal é mais consciente. Ganham mais que nós e tão fazendo greve. Olha aí! Super unidos lá onde eu tô não adianta falar que eles não se conscientizam.

Protocolo 8

Deopimento - G (estudante)

Comecei com 7 anos; repeti na 5ª série. Fiz ginásio em três colégios. A mãe queria que eu estudasse de dia, mas eu preferia a noite porque meus colegas estudavam à noite.

Minha sobrinha pequeninha ficou comigo.

Um colega meu desistiu e eu entrei no colégio no lugar dele. Entrei no período das provas; tirei 1 em Contabilidade, quase desisti.

Minha mãe não incentiva, mas eu não desisto porque melhorarei nas provas. Mas vou entrar em recuperação.

Faço o serviço da casa e estudo de dia.

Eu vou continuar estudando, mas se eu pegar trabalho.

Não vou conseguir sete, a não ser colando, porque sábado e domingo eu gosto de sair.

Tenho vontade de estudar veterinária, mas não tem campo de trabalho... mas, não sei se um dia dará.

Quando eu começar a trabalhar, vou morar fora de casa.

Quero começar a trabalhar agora, no que der; livraria, coisa assim.

Protocolo 9

Depoimento - M. I. (estudante)

Quando comecei a estudar acho que tinha 9 ou 10 anos.

Estudei o primário lá fora na granja e trabalhando na lavoura.

Quando fui para o ginásio, deixei a lavoura. Eu queria estudar e tinha ginásio perto da granja.

Terminei o ginásio, fiquei um tempo em casa, ainda lá fora. Tava com 18 anos. Fui sózinha para Porto Alegre, fiquei 6 meses trabalhando de cozinheira em casa de família.

Voltei prá Pelotas e fiquei em casa, até entrar aqui.

Sempre gostei de encontros, por isso que me encontrei no teatro; de estudar tudo que passava na minha frente.

Se tivesse recursos, estudava Ciências Políticas, sempre gostei.

É fundamental falar com as pessoas e aprender; ir aos comícios. Por mais ignorantes que eles sejam (os políticos) a gente sempre aprende com eles.

Teatro, sempre gostei. Faltava gente e eu e uma colega minha fomos ensaiar. Teatro eu faço porque gosto. No teatro sempre aparecem as pessoas que incentivam, que botam prá frente.

Acho uma coisa fascinante a economia. Sei lá como, mas vou fazer economia e ser economista.

A ditadura deixou marcas na gente... de medo, por causa dos nossos pais que viveram dentro dela e nós que nascemos criamos com medo também.

A maioria dos filhos ricos estudam prá mais um investimento. Os filhos pobres estudam prá provar que são gente. Só por isso que tô aqui, mas com um pouco mais de incentivo a gente caminharia mais.

Trabalhei em Pelotas em fábrica, pesando carne e latas. Agora estou num hotel, servindo cafezinho.

Protocolo 10

Depoimento - G (estudante)

Fiz 1º ano primário numa escolinha para fora. A mãe achava interessante trabalhar como babá.

Aí um vizinho me informou que havia um tal Parecer 147 que, estudando um ano conseguia fazer exame e pegar até a 7ª série (Educação Integrada). Passei, mas só consegui alcançar a 6ª série e fiz até a 8ª, à noite.

Estava com 21 anos. Fiz cursos no SENAC e entrei no 2º grau. Tinha uma inveja de quem estava na escola!

Trabalhei muito em casa de família.

Moro com minha madrinha faz 5 anos, desde a separação de meus pais.

Pretendo terminar os três anos de contabilidade, fazer alguma faculdade na área de informática. Estudo à noite, depois da aula.

Agora estou esperando resposta, para mudar de emprego. Estou esperando vaga para ser secretária num consultório médico. Ah! Se sair!

Protocolo 11

Depoimento - 4 (professora)

Comecei a trabalhar como professora, faz três anos.

Antes trabalhava em loja.

Comecei a faculdade em 71; a repressão ia me pegar, fugi.

Voltei próximo de 74; consegui fazer um semestre. Aí fiquei grávida dos gêmeos. Parei... crianças prematuras... rodei.

Voltei; quando ia engrenando, fiquei grávida de novo. Rodei de novo.

Depois a mãe ficava com as crianças e eu ia prá Universidade.

Minha posição frente à educação vem da militância política.

Peguei a linha humanista personalista com Charbonot, Mounier - minha fase existencialista. Depois minha fase cubana - lia Falks. Pensávamos eu e meu companheiro que era difícil fazer a revolução no RS 'porque não tinha Sierra Maestra'! Ah! Ah! Ah! Depois minha fase chinesa: Mao, debaixo do braço. Lia muito. Descobri Marx para ler em 69; para viver o pouco possível, só depois de 80.

Minha participação na educação é "por compulsão"; quase não aguento.

Continuo militante, mas me decepcionei com o sectarismo dos partidos de esquerda no Brasil.

A educação está cheia de contradições. No ano passado, a gente estava unido, em greve. Olha aí só isso agora!

Ah! Não sou professora de História. Cheguei aqui este ano; me deram História.

Não tenho dificuldade em falar história com eles (os estudantes); só o vocabulário que tem que adaptar. Eu sou mesmo de usar vocabulário complicado.

Prá fazer um texto, tenho que comprar material.

Eles têm dificuldade em situar o fato na época porque o que conhecem de história são algumas datas e nomes de heróis. Outra dificuldade é que história é dada num ano só. É um absurdo. Tem que agregar que não sou professora de História; tenho que estudar. Fiz sociologia.

Fui até metade do ano com o programa que recebi da outra professora. No meio do ano ninguém aguentava; nem eu, nem eles. Então mudei; fui mais na demanda deles. Não foi uma coisa bem planejada.

Acho que vou fazer uma análise econômica do tempo histórico, no outro 1º semestre. No 2º, pegar Brasil, é importante fazer uma análise econômica; populismo, autoritarismo, porque eles têm mesmo de ter uma história voltada para a economia.

Conseguiu aprender mesmo um pouco quem já tinha uma opção, uma preocupação de busca. Uma coisa de base, de família.

Eles (os estudantes) não vêm feitos, mas a grande coisa que se possa fazer é viver o diferente para que eles no mínimo enxerguem o diferente. Daí, um D. pode achar que tudo que eu digo é besteira, mas uma M.I. pode sair reforçada e melhorar o que sabe.

Veja bem, do meu curso de Sociologia, tinha gente de todo tipo, que hoje atuam bem ou mal.

A escola influencia, mas o cidadão sofre mais o reforço do tradicional; pesa muito mais.

Protocolo 12

Depoimento - 6 (professora)

Acho que os professores não dão estímulo para os alunos.

Por isto tanta evasão e repetência.

Eu estudei aqui em 72. Os professores ditavam a teoria e tiravam os exercícios dos livros.

Mas, eu comecei a trabalhar em contabilidade, depois no colégio.

Nos primeiros tempos fazia a mesma coisa e a apatia era tão grande...

Deixei o livro de exercícios e passei a inventar os exercícios do meu trabalho. Ficava mais interessante porque eles sabiam que eu trazia os exercícios da firma.

No início eu dava teoria durante mais tempo (conceitos, exemplos) e depois a prática (aplicação em exercícios). Agora eu passo em seguida para a prática e nisso eles se envolvem.

Protocolo 13

Depoimento - 5 (professora)

Acho que comecei a lecionar quando estava no ginásio. Casei e botei uma plaquinha para atender pessoal que estava por ser alfabetizado. Era uma garagem e as alunas eram empregadas, colo-

nas que não sabiam ler. Eu gostava.

Tinha 15 anos e já um nenenzinho.

Depois voltei a estudar; científico e clássico. Não deu certo; meu marido foi transferido e eu fui para S.Paulo morar com meus pais no Braz.

Aí também dava aula particular.

Retornamos para Pelotas, terminei o clássico à noite, depois faculdade, sempre dando aula particular.

Na metade da faculdade, voltei para S.Paulo. Minha família foi para Moji das Cruzes e eu continuei trabalhando em cursinhos.

Voltei para Pelotas, consegui um contrato e fui com o segundo marido morar fora.

Fui transferida para a cidade e lecionei no município até 82.

Perdi uma criança, me recuperei, fiz concurso para o Estado e fui trabalhar no interior do município.

Está fazendo um ano que leciono aqui. Sempre arrumo algum alunozinho particular de Inglês; agora para não perder, ficar só com o Português.

Acho que o ensino de Português, ele tinha que sofrer uma reforma dos conteúdos, porque as escolas que não adotam livros ficam com conteúdo mal distribuído. Escolas que adotam livros acompanham uma seqüência geralmente.

Com conteúdo repetido os alunos perdem interesse. Na verdade, deram de uma maneira supérflua e não tem continuidade.

Devia haver reciclagem para os professores de Português acertarem o passo. No começo do ano houve, mas eu não peguei essas reuniões.

Eu tinha esse mesmo conteúdo na 7ª série e aqui é o mesmo; e o interessante é que eles não estão capacitados mesmo.

A gente não sabe como conciliar a comunicação com o conteúdo. Se a gente passa para um trabalho mais de entendimento, eles gostam, mas esquecem o conteúdo. Em algumas turmas tem que ser mais tradicional.

Protocolo 14

Depoimento - 1 (professor)

Desde o início, fiz teste vocacional e deu Agronomia, Letras, Economia; isto no 2º grau. Me formei em Agronomia.

Leciono desde o 2º ano; já faz 9 anos.

Lecionei Matemática, Química, Técnicas Agrícolas.

Quando comecei, os alunos eram mais velhos que eu. Daí eu tive de manter sempre a disciplina devido ao fator da pouca idade. Se eu não me imponho...

Faz três anos que leciono aqui Mecanografia.

Meu estilo de professor é de ficar assim, como a gente adquire, aquele jeito de professor...

Não tenho dificuldades com o conteúdo; em selecionar. Porque trabalhei um ano no Serviço de Integração Escola-Empresa e aí se teve um bom rendimento, vendo o que era necessário selecionar dentro dos prospectos.

Reprovação e evasão é um problema normal do ensino brasileiro. Eles vêm fracos, não têm vocação...

O aluno não pergunta porque ele não está motivado. Não considero esta uma turma participativa (a turma 1º B). Não há motivação na turma em si. Aqui a maioria é repetente e isso favorece a não participação.

Protocolo 15

Depoimento - 2 (professor)

Comecei a trabalhar em 64. Havia comentado contigo que comecei em Osório, no Instituto de Educação Ildefonso Simões Lopes, em Osório. Formava normalista para trabalhar em zona rural.

Depois trabalhei com Técnicas Agrícolas.

Vim para Pelotas; frequentei a Faculdade de Ciências Econômicas e Estudos Sociais. Acabei por concluir ambos.

Comecei em Pelotas num ginásio do interior e agora faz 7 anos que trabalho aqui.

Fiz Esquema I, que permitia trabalhar economia em nível de 2º grau.

Os conteúdos de economia para o 1º ano apresentam dificuldades porque eles (os estudantes) não têm conhecimentos elementares e a economia no 1º ano é teórica.

Sou favorável à passagem de Economia para o 3º ano porque eles já receberam algumas noções de Organização e Técnicas Comerciais e Contabilidade. Aí se poderia trabalhar mais algumas coisas práticas. Para os estudantes, a matéria é nova

Quando chega ao ponto de não ter nem papel, nem matriz para os alunos. Se o professor quiser fazer um trabalho mais contínuo, não é justo o professor tirar do seu bolso para investir no aluno. Ninguém numa empresa trabalha com papel, se não tiver papel.

O melhor recurso seria que os alunos já conhecessem algumas coisas para 'jogar 4 ou 5 pedras' para o professor juntar e trabalhar encima de alguma coisa do próprio interesse deles.

A apostila, elaboro de livros com pontos de vista diferentes; mas aí eu pego aquele que eu acho que é mais adequado e digo que tem outros. Dou exemplos de teorias de valor e dei exemplo da educação da criança.

Depois ele tem que decidir. Sempre tem uma que é predominante. Têm surgido outros pensamentos, outros teóricos com idéias mais flexíveis, mas isto aí vai depender de tempo para se firmar.

Atualmente, a participação da comunidade tem sido uma idéia desenvolvida na empresa pública e privada para as decisões da empresa.

Os técnicos mais antigos nunca ventilam a participação popular.

Eu tenho um ponto de vista que a participação deve se dar até ali...

Deve-se ouvir quem paga impostos, mas essa decisão a partir de um determinado momento, deve ser decisão dos governantes.

Se eu fizer uma pergunta prá eles (os estudantes) como: importância prática, tenho que aceitar a resposta deles.

Quando não prova, a pergunta está canalizada para conceitos, classificação, a resposta é o que é.

8.2 - Aulas na Turma 1º B

Protocolo 16

Aulas do professor (1) - Mecanografia

Aula nº 1

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof.P'	(Faz a chamada enquanto os alunos vem entrando) - Onde estavam? (Procura um caderno de estudante, um livro texto e escreve no quadro:)	1 2 3
	"Máquinas Duplicadoras	4
	Dá-se geralmente a essas máquinas a denominação de mimeógrafos, cuja etimologia é do grego mimos - que imita, grafos - escreve.	5 6 7
	O invento do êstencil em 1.884, por Mr. Dicke Thomaz Edison deu grande desenvolvimento aos aparelhos duplicadores.	8 9 10
	São dois os processos utilizados na duplicação: processo gravográfico - uso do êstencil; processo hectográfico - uso do carbono, fita copiativa ao lápis.	11 12 13 14
	Conceito de êstencil:" ... (Sai para buscar giz)	15 16
Al(a)MI	- Olha o capim...	17
Al(a)AS	- Tá pessoa estúpida, esta...	18
Prof.P'	(No quadro:)	19
	..."é uma folha especial que serve para o preparo da matriz utilizada nas máquinas de duplicação indireta.	20 21 22
	Conceito de máquinas	23
	Duplicadoras	24
	São máquinas que se destinam a impresso-	25

	ras optativas (repetidoras)	26
	As máquinas podem ser observadas sob	27
	dois aspectos: da construção - horizontais e	28
	rotativas; da reprodução: direta, indireta, in-	29
	termediária"	30
	(Lê o que escreveu no quadro)	31
Al(a)AN	- Qual a diferença entre máquinas hori-	32
	zontais e rotativas?	33
Prof.P'	-As máquinas simples como as escolas tem	34
	são horizontais. As que a Universidade tem são	35
	rotativas.	36
	(No quadro:)	37
	"Funcionamento das máquinas copiadoras	38
	Coloca-se o original sobre a superfície	39
	plana de vidro. Cobre-se o original com a tam-	40
	pa de plástico. Liga-se a máquina; por baixo	41
	correrá uma luz que, por atração eletrostática	42
	teremos a cópia, que cairá numa bandeja".	43
	(Completa explicações dizendo que essa cópia é	44
	um processo físico. No quadro:)	45
	"Existem duas máquinas no mercado: a xe-	46
	róx e a Nashua; a primeira arrenda; a 2ª ven-	47
	de. O contador de cópias é um tipo de velocí-	48
	metro de automóvel e há um botão que marca	49
	quantas cópias quer tirar".	50
	- Já fiz o feed back da aula anterior e	51
	agora vou passar exercício.(No quadro:)	52
	Que são máquinas copiadoras?	53
	Como podemos dividir as máquinas copia-	54
	doras?	55

Protocolo 17

Aula nº 2

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
	(Prof. faltou e mandou o seguinte exercício para ser passado no quadro, respondido individualmente e entregue na secretaria)	1 2 3
Al(a)AS	(No quadro:)	4
	1. Que são máquinas copiadoras?	5
	2. Podemos dividir as copiadoras quanto ao nº de cópias?	6 7
	3. O que são máquinas de cópias duplex?	8
	4. O que são máquinas de cópiar unitária?	9
	5. Como podemos dividir as copiadoras quanto ao modo de operar?	10 11
	6. Como podemos proceder para tirar uma cópia através do processo de xerografia?	12 13
	7. Como é chamado o processo úmido?	14
	8. O que são máquinas duplicadoras?	15
	9. Como são chamadas as duplicadoras?	16
	10. Quais os processos de duplicação?	17
	11. O que é êstencil?	18
	12. Quando e por quem foi inventado o êstencil?	19 20
	13. O que é processo gravográfico?	21
	14. O que é processo hectográfico?	22
Al(a)G	- Pode parar... Ele não deu essa matéria!	23
Al(a)AS	(No quadro:)	24
	15. Qual a vantagem da reprodução em relação à duplicação?	25 26
	16. Quais são os processos de reprodução?	27
	17. O que é litografia?	28

	18. O que é tipografia?	29
	19. Como podemos dividir as duplicadoras quanto aos seus aspectos?	30
Al(a)D	- A gente pode entregar mais tarde?	31
Al(a)B	- Vou ver se dá.	32
Al(a)D	- A gente pega um pedaço da aula do A.	33
Al(a)C	- Vai te amolar!	34
Al.F	- Não me encomoda!	35
Al(a)GS	- A nº 2 ele não deu, começando por aí!	36
Al(a)MI	- Essa 17,18,19; ele não deu!	37
Al(a)D	- O que essa pessoa está pensando!	38
Al(a)AN	- Como esse(a) cara tem faltado!	39
Al.A	- Dá para calar a boca vocês ai na frente!	40
Al(a)B	- Como é aquele negócio da reunião?	41
Al(a)ML	- Que reunião, não sei.	42
Al(a)B	- Aquela, da gente participar de todo conselho de classe.	43
Al.P	- Ah! Claro! Isto sim.	44
Al.F	- E se a direção não aceitar, a gente faz cartazes e vai uma noite lá prá baixo.	45
Al(a)B	- Greve eu não aceito; cartazes sim.	46
Al.F	- Não é greve, né... uma manifestação.	47
Al(a)B	- Se não colar, no outro dia estou na sala de aula.	48
Al(a)G	- Ele não deu essa 2.	49
Al(a)AN	- Deu sim, está tudo no meu caderno.	50
Al(a)AS	- Essa ai que ele(a) está falando. Ela é a 4, idiota!	51
Al(a)ML	- Qual é o nº que tem no caderno de vocês?	52
Al.F	- Eu, noventa, eu?	53

Al(a)C	- Ela vai escrever; F. só encomoda ML.	61
Al.F	- Sou um pobre operário.	62
Al(a)GS	- Como são chamadas as duplicadoras?	63
Al(a)MAS	- Fotocopiadoras.	64
Al.A	- Que vocês fazem que não têm nem a 5?	65
Al(a)D	- A 9 acho que é mimeógrafo; não é?	66
Al(a)C	- Não me xinga!	67
Al(a)AS	- Vamos pedir aula do D. A.	68
Al(a)GS	- Gra-vo-grá-fi-co!	69
Al(a)ML	- Cala a boca F.!	70
Al(a)AS	- Bota estriquinina no café dele. Explode	71
	ele!	72
Al(a)G	- Olha o conceito de êstencil.	73
Al(a)D	- Coloca 6 aí, mimeógrafo.	74
Al(a)ML	- Ai, meu Deus, ele me atrapalha.	75
Al(a)B	- A 11, que é o êstencil, vocês não co-	76
	piaram ainda?	77
Al(a)G	- O que é processo gravográfico?	78
Al(a)M	- É aquele que usa êstencil.	79
Al(a)D	- A.S., a 15.	80
Al(a)AS	- Aquele que usa carbono, fita copiativa	81
	ou lápis.	82
Al(a)MI	- Tô na 15 arrecém.	83
Al(a)GS	- Eu não achei a 11.	84
Al(a)G	- Ah! Essa não tem; não tem neguinha!	85
Al(a)B	- Calma gente, calma!	86
Al(a)M	- Não tem a 15. A 16 eu vou achar agora.	87
	(Bateu).	88
Al(a)MAR	- Que é litografia?	89
Al(a)M	- Não tem.	90
Al(a)MAR	- E tipografia?	91
Al(a)M	- Também não tem.	92

Al(a)MAR	- Eu sei que tem; procura!	93
Al.F	- E a 7. A 7 não tem.	94
Al(a)P	- Não precisa copiar tudo. É para entregar conforme dá.	95 96
Al(a)B	- Agora vou me sentar aqui no fundo.	97
Al(a)A	- Vais recuar para a área!	98
Al(a)B	- Não quero nem saber esse desgraçado.	99
Al.P	- Falta mais alguém para entregar?	100

OBS.: Aula nº 3, professor não veio, nem mandou material.

Protocolo 18

Aula nº 4

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof.P'	- Pessoal, em primeiro lugar, vamos marcar prova não? Dia 30/10. Depois vem a optativa, dia 6/11. Conforme está estipulado, toda a matéria a partir de máquinas de contabilidade.	1 2 3 4
Al(a)B	- Prof.; não vai terminar aquele questionário?	5 6
Prof.P'	- Não, são duas perguntas para Exercícios. Vamos ver o último ponto do ano: máquinas de escrever. (Transcreve de um livro texto para o quadro.)	7 8 9 10
	"Máquinas de Escrever	11
	As primeiras máquinas possuíam teclado completo ou duplo, no qual cada tecla tinha um carácter alfabético, algarismo ou sinal, constando assim o teclado de 96 teclas.	12 13 14 15

As letras maiúsculas ou algarismos e al-	16
guns sinais eram em teclas pretas e as minús-	17
culas e alguns sinais em teclas brancas.	18
O teclado moderno das máquinas em geral	19
é de baquelite preta com caracteres brancos,	20
substituindo os antigos de vidro guarnecidos	21
com metal, que produzem o reflexo tão prejudi-	22
cial aos datilógrafos.	23
Procurando sempre a facilidade de mane-	24
jo, os fabricantes criaram o tipo de teclado	25
simples, no qual uma tecla imprime dois caracte-	26
res. A desigualdade da disposição do teclado	27
criava uma série de obstáculos não só para o	28
vendedor como para o comprador, pela confusão	29
que originava o hábito de escrever em determi-	30
nado tipo de máquina".	31
- Pessoal, então nós temos as primeiras	32
máquinas de escrever com cada tecla, um caracte-	33
ter. As modernas de hoje tem 2 caracteres por	34
tecla, 47 teclas ou teclado universal. As pri-	35
meiras tinham dificuldades do material e da	36
quantidade de teclas, com teclas brancas e	37
pretas. Substituindo os artigos, temos teclas	38
de baquelite e os fabricantes reunidos em Pa-	39
ris resolveram criar o teclado único para to-	40
das as máquinas com algumas variáveis, de país	41
para país. Japão, China e Oriente Médio tem	42
caracteres diferentes. Temos as máquinas Oli-	43
vetti, Olimpia, Facit, Remington e IBM que tem	44
uma fábrica no Brasil. Isto é o que a gente	45
vai ver a seguir (Transcreve para o quadro:)	46
"Os fabricantes, compreendendo as vanta-	47

gens que adviriam para a indústria com a i- 48
 gualdade dos teclados promoveram o Congresso 49
 Datilográfico, realizado em Paris em 1.907 e 50
 aí estabeleceram uma ordem para as teclas, de- 51
 nominando, o teclado universal que possuía 47 52
 teclas. 53

Principais marcas de máquinas de escre- 54
 ver: Remington, IBM, Facit, Olympia, Olivetti, 55
 Burroughs, Consul, Imperial, Underwood, Soe- 56
 mag, Ideal Sharp, Ruf, Triumph, Continental". 57

- Pessoal, então nós tínhamos que os re- 58
 presentantes se reuniram e viram que era me- 59
 lhor padronizar dentro do alfabeto das línguas 60
 francesa, inglesa, alemã. O moderno é prati- 61
 camente a metade do antigo. Uma das principais 62
 máquinas de escrever, vamos salientar as cinco 63
 mais usadas no Brasil que são Remington, Fa- 64
 cit, IBM, Olympia e Olivetti. As demais têm 65
 muito pouco aqui. Quanto à máquinas de escre- 66
 ver, era isso que nós tínhamos. Para a próxima 67
 aula temos sistemas de escrita. Alguma dúvida? 68
 De uma aula nos faltava uma parte (Escreve no 69
 quadro:) 70

Al(a)C

- Caiu na prova inclusive! 71

"Sistemas de contabilidade: Ruf, Mecaná- 72
 lise, Tríplice, Kontek, MC, Bee, Keysort". 73

- Tchau. 74

Protocolo 19

Aula nº 5

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof.P'	Faz a chamada.	1
	- Tínhamos parado onde?	2
Al(a)G	- Em máquinas, máquinas de escrever.	3
Prof.P	(Transcreve de uma folha para o quadro:)	4
	"Máquina Criptográfica	5
	Utilidade: serve para a redução das co-	6
	municações cifradas e para suas traduções.	7
	Importância: A necessidade de comprar e	8
	reproduzir as comunicações cifradas com mais	9
	rapidez e segurança. Formula e traduz as comu-	10
	nicações secretas, através da chave secreta.	11
	Possui 26 teclas, e cada uma tem uma le-	12
	tra ou algarismo ou um sinal de pontuação, o	13
	segredo pode ser alterado quantas vezes neces-	14
	sário.	15
	Inventor: Otavio Dourado	16
	Funcionamento: a chave combinada, escre-	17
	ve-se a ordem ou a comunicação em linguagem	18
	comum e a máquina, dentro de seus princípios	19
	mecânicos datilografa em linguagem cifrada.	20
	Datilografia para cegos.	21
	Com exceção do teclado, não foge ao as-	22
	pecto da máquina portátil. O alfabeto usado é	23
	o Braille, e assim o teclado só tem 6 teclas	24
	e uma barra no centro para espaçamento.	25
	A escrita é feita da direita para a es-	26
	querda, de modo que, ao tato, sente o cego as	27
	proeminências e lê da esquerda para a direita.	28
	O processo da escrita em relevo chama-se	29
	anagliptografia". Só deu então?	30

Al(a)M	Não.	31
Prof.P'	(Lê tudo o que está escrito no quadro)	32

Protocolo 20

Aula nº 6

Agentes das falas	Palas e Situações	Linhas
Prof.P'	- Pessoal, dêem uma olhadinha aí para ver se tem alguma dúvida. (Distribui mimeografada com questões aplicadas como prova)	1 2 3 4
Al(s)	(Respondem individualmente)	

NOME: __ DATA: 24.10.86

1. O que são copiadoras?
2. Relacione duas máquinas consideradas como máquinas de contabilidade?
3. Quais os processos de reprodução?
4. Cite os tipos de máquinas copiadoras.
5. Que é processo hectográfico?
6. O que é teclado universal?
7. Qual o nome do alfabeto usado pelos cegos?
8. Quantas teclas possui a máquina criptográfica?
9. Quem inventou a máquina criptográfica?
10. Qual a máquina utilizada pelos paraplégicos na datilografia?

Protocolo 21

Aula nº 7

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof.P'	- Vamos fazer um retrospecto de toda	1
	prova. A primeira questão: o que são máquinas	2
	copiadoras? Que tiram cópias pelo processo fo-	3
	tográfico. A segunda: relacione duas máquinas	4
	consideradas como máquinas de contabilidade, e-	5
	ra fácil. São duas, nós tínhamos 5. A tercei-	6
	ra: quais os processos de reprodução, são 2,	7
	não? A quarta: cite os tipos de máquinas co-	8
	piadoras, temos dois tipos: litográfico e	9
	criptográfico. O principal é o litográfico. A	10
	quinta: que é processo hectográfico? Bem, te-	11
	mos dois tipos de processo gravográfico, que	12
	usa carbono, lápis ou fita copiativa e...	13
	(Continua a correção) da mesma forma até o si-	14
	nal indicar o término da aula.	15

Protocolo 22

Aulas do Prof.(2) - Economia e Mercado

Aula nº 1

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof.A	- Sobre a avaliação feita na última au-	1
	la, ou pôr no quadro os exercícios da prova	2
	para corrigir. Tem colega nova na sala (refe-	3
	findo-se a mim).	4
Al(a)AS	- Já não é nova.	5
Al(a)AN	- É para copiar?	6

Prof.A	(No quadro:)				7
	Calcular e assinalar o ponto de maximização				8
	DATA	VALORES	LITRO	Km(s)	9
	03.7	32,00	08	48	10
	05.7	20,00	05	31	11
	06.7	24,00	06	39	12
	12.7	28,00	12	84	13
	15.7	56,00	14	105	14
	20.7	104,00	26	208	15
	19.8	76,00	19	178	16
	21.8	32,00	08	68	17
	24.8	36,00	09	63	18
	(devolve as provas)				19
	- Valores e litros são recursos e Km				20
	são produção. Eu disse prá vocês que maximi-				21
	zação se calcula: $P:R=P$; $R:P=R$. Acho que as				22
	datas poderia estar em qualquer lugar. Parece				23
	que na turma de vocês ninguém se enganou. Quem				24
	quer pôr no quadro os resultados? Vai tu mes-				25
	mo P.				26
Al.P	Copia no quadro os resultados da sua				27
	prova.				28
Prof.A	(Repete os valores para ver quanto cus-				29
	tou cada Km rodado. Faz dois gráficos repre-				30
	sentativos) - Entenderam? (Lê e responde as				31
	perguntas da prova: o que é a procura em ter-				32
	mos econômicos, diferenciar método dedutivo e				33
	indutivo, conceituar a palavra economia) - Tem				34
	gente que confundiu com a origem da palavra;				35
	conceituar é diferente de definir (Continua				36
	respondendo as questões da prova: apontar três				37
	questões que se derivam da economia; dar a di-				38

	visão da economia).	39
	- Quem, além da divisão, colocou a sub-	40
	divisão certa, também acertou; se alguma coisa	41
	ficou errada, errou. Onde havíamos ficado na	42
	última aula?	43
	Deixa eu ver aqui o teu caderno, G...	44
	Bateu	45
Prof.A	- Continuamos na próxima aula.	46

Protocolo 23

Aula nº 2

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof.A	- Vamos fazer a chamada (Depois no quadro:) Bens Econômicos. Conceito: "Bens e Serviços" são todas as coisas capazes de atender as necessidades do homem. (Repete o escrito no quadro)	1 2 3 4 5
Al(s)BE.ML	(Discutem um trabalho sobre folha de pagamento da disciplina OTC - organização e técnicas comerciais)	6 7 8
Prof.A	- Vou terminar por convidá-las a sair para fora de aula! Econômicamente, os bens são coisas concretas que fazem a riqueza e serviços são coisas abstratas que promovem também o desenvolvimento. As vezes o aluno confunde bens econômicos com bens. É preciso cuidar os conceitos, o que nós estamos conceituando. Os bens são produzidos pela indústria que é a grande produtora de bens. O comércio gera riquezas em termos de serviços. Entenderam bem?	9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

- Dizemos que bancos, consultórios, escritórios 19
são prestadores de quê? De serviços. É melhor 20
para o homem produzir bens porque serviços se 21
descaracterizam. Vejam por exemplo: o pai de 22
família chega em casa cansado, mas pode mos- 23
trar o monte de coisas que produziu. A mulher 24
é produtora de serviços: estende a cama, lava 25
prato, suja prato. O marido chega mas não vê 26
nada produzido. Serviços também representam 27
riqueza. Se chegarem na Turf durante o fim da 28
tarde, vamos encontrar os motoristas exaustos 29
da prestação de serviços. Quem não entendeu 30
até aqui? E a classificação dos bens econômi- 31
cos? Temos três classificações: quanto ao 32
destino, quanto à natureza... (No quadro:) 33
- .consumo - servem para ser con- 34
sumidos imediatamente; exs.: a- 35
Quanto ao. limentos 36
destino . produção - finalidade primeira 37
de gerar novos bens; exs.: in- 38
sumos, máquinas 39
- Al(a)I - Porque a soja não é um bem de produção? 40
- Prof.A. - Depende do destino; se para alimento, 41
ou grão como matéria prima. Se você vai a uma 42
loja, encontra feijão por Cz\$ 25,00 para pro- 43
dução. 44
- Al(a)I - Prá mim não dá a soja para outra coisa 45
senão para produção. 46
- Prof.A. - Não, de jeito nenhum. O saquinho de 47
soja da Sogenalda é para consumo. É a última 48
vez que chamo a atenção de vocês (referindo-se 49
à G e D que conversam. No quadro:) 50

	.materiais - casa, tijolo	51
Quanto à natureza.	.imateriais - serviços	52
	.econômicos - podem ser negociados; economicamente viáveis: carro, bicicleta.	53 54 55 56
Quanto à raridade.	não econômicos - existem na natureza e a empresa ou Estado não podem se valer deles para cobrar, .água, luz, pesca, caça.	57 58 59 60 61
	- A água que pagamos são os serviços prestados.	62 63
	Bateu	64
Prof.A.	- Tá pessoal, na próxima aula fazemos o feed back. Tchau.	65 66

Protocolo 24

Aula nº 3

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof.A.	- Entramos na reta final e agora chamo atenção de vocês que ainda temos 20 pontos em jogo para completar os 28 pontos para não entrar em recuperação. Não quer dizer que a recuperação seja bicho de sete cabeças mas é necessário saber, se conscientizar do que tem que melhorar. Cada um sabe aquilo que está pior e tem que melhorar. Como na nossa disciplina, o trabalho é cumulativo, então não há esquecimento dos conteúdos. Faremos duas avaliações	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

	sendo uma optativa e a segunda que o aluno es-	11
	colherá fazer ou não e daí se fará a média.	12
Al(a)B	- Ambas são cumulativas?	13
Prof.A	- Sim.	14
Al(a)AN	- É em todas as matérias professor?	15
Prof.A.	- Sim.	16
Al(a)MAR	- Vai haver prova optativa na recupera-	17
	ção?	18
Prof A.	- Não, é como copa do mundo. Perdeu, sai	19
	fora. Vamos aproveitar e marcar agora nossas	20
	avaliações.(Vai ao quadro:) 1ª - 23 de outubro	21
	OP - 30 de outubro	22
	- 28 fica apertado. Teria de fazer o	23
	feed back com vocês. Discutir as provas com	24
	vocês. Teria de ser 30 de outubro. (No qua-	25
	dro:)	26
	Valor e Preço	27
	Preço - é o valor expresso em moeda, ou seja,	28
	o resultado da comparação entre um bem e a	29
	moeda.	30
	Valor - é uma noção relativa, resultante da	31
	comparação entre dois bens.	32
	Moeda - é um instrumento que facilita as tro-	33
	cas, servindo de denominador comum de valores.	34
	(devolve a apostila a M.L. de onde copiara os	35
	conceitos)	36
	- Se os bens são coisas acumuladas para	37
	o bem coletivo, tem de ser caracterizado por	38
	dimensões que são o preço - resultado entre o	39
	bem e a moeda - valor e moeda. Valor desse ca-	40
	saco é uma coisa, preço é outra. Quanto mais	41
	moeda estivermos oferecendo, mais será o pre-	42

	ço. O valor se faz comparando o resultado en-	43
	tre dois bens. Isto é, no momento em que com-	44
	paro caneta e sapato e digo que sapato tem	45
	mais importância, mais utilidade, então tem	46
	mais valor. Já a moeda é só para expressar em	47
	termos econômico-financeiros o preço. Quando	48
	temos um material que não sabemos a utilidade,	49
	não sabemos o valor, mas podemos colocar um	50
	preço.	51
	Bateu	52
Prof.A.	Então colocamos esta matéria, marcamos	53
	as avaliações e alertamos para não haver sur-	54
	presas. Tchau	55

Protocolo 25

Aula nº 4

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof.A.	- Atenção chamada.	1
Al(a)MAR	- Prof.(a), já tem as médias?	2
Prof.A.	- Média, vocês devem saber fazer. É só	3
	dividir por 2. Na última aula vimos três dife-	4
	renciações, só recapitulando: preço, valor e	5
	moeda. Naquela ocasião dizíamos que a moeda,	6
	independente do nome, ela sempre representa um	7
	instrumento para facilitar as trocas das mer-	8
	cadorias no campo econômico-financeiro. E ela	9
	sempre serve para comprar um valor entre bens.	10
	Em termos econômicos uma riqueza pode ser um	11
	automóvel, fios de cabelo. Representa riqueza.	12
	Daí a moeda facilita a troca. Como se faz no	13

campo do direito a diferença entre domicílio e 14
 residência. Em economia o preço é a comparação 15
 entre o valor e a moeda. Quanto maior o nume- 16
 rário, maior o preço. Enquanto que o valor é 17
 sempre a comparação de um bem com outro bem 18
 para ver se ele é de maior ou menor valor. Vi- 19
 mos a moeda, o valor e o preço. Quem ficou com 20
 alguma dúvida? Quem tem alguma pergunta sobre 21
 isso? Bem, agora vamos ver a divisão de valor: 22
 valor de uso e valor de troca. Vocês tem no 23
 polígrafo de vocês, primeiro o valor de troca, 24
 depois o valor de uso. 25

Al(a)G - Não temos, não! 26

Prof.A. - Valor de troca é o valor de uma coisa 27
 que tem por ser permutado por outra mercador- 28
 ria. Se ele pode ser permutado sempre poderá 29
 haver valores semelhantes. Na antiguidade as 30
 mercadorias se trocavam por mercadorias. Tem 31
 que ser um valor único dimensionado. 32

Al(a)AN - Prof.(a), que é aptidão? (Lendo polí- 33
 grafo) 34

Prof.A. - Ela pode ser permutada em termos de 35
 mercadorias, com valor de uso, de troca. Esses 36
 valores são iguais para mim enquanto que o va- 37
 lor de uso não é coletivo, é individual, pode 38
 haver certa semelhança. Há autores que determi- 39
 nam valores aproximativos, não é universal. 40
 Este casaco para mim hoje representa 1.500. 41
 Para M.L. terá o mesmo valor de uso? Não. Pri- 42
 meiro, não serve para ela. Pode valer 100, 200. 43
 Quando se fala em valor de uso se passa a fa- 44
 lar em termos individuais. De repente encon- 45

	tro a fotografia de João Américo. Não tem va-	46
	lor para mim. Para a dona Maricota pode ter	47
	valor. Aí se caracteriza um valor muito pesso-	48
	al.	49
Al(a)AN	- Então, se pode dizer que valor de uso	50
	é o individual?	51
Prof.A.	- Então, até aí. Se vocês ganham um tro-	52
	féu, ele tem valor para vocês. Pode ser para	53
	um grupo. Poderíamos ainda caracterizar vá-	54
	rios tipos de valores dentro do valor de uso e	55
	do valor de troca. Vão ver em OTC valor nomi-	56
	nal, valor aproximado.	57
	- Como podemos caracterizar o valor de	58
	tudo dentro do campo econômico? Por isso vamos	59
	ver algumas teorias no campo de valor.	60
	- Teoria subjetiva de valor. Essas teo-	61
	rias, esses fundamentos, teses, qualquer um de	62
	nós pode defendê-la em função de colocarmos	63
	nelas valor. O que representam essas teorias?	64
	São pensamentos, são idéias que os autores	65
	defendem para dimensionar valores. Para vocês	66
	compreenderem, eu tenho uma teoria para criar	67
	os filhos; tem que bater. Para B. é diferente;	68
	precisa carinho, afeto. A M.L. pensa a ori-	69
	entação que se aproxima mais da B. Essa teoria	70
	entende que o valor se dá pela utilidade para	71
	atender à sociedade. É conhecida também como	72
	teoria marginal, que é mais abrangente, mais	73
	popular. Quanto mais utilidade podem somar,	74
	maior seu valor intrínseco. Se a M.L. criou	75
	um outro instrumento que desempenha mais fun-	76
	ções tem mais valor.	77

	- A teoria objetiva do valor entende que	78
	quanto maior for o trabalho para fazê-lo, mai-	79
	or valor. Enquanto que a teoria social do va-	80
	lor entende que o valor da coisa é dimensio-	81
	nado pelo valor social, coletivo. Não adianta	82
	criarmos uma coisa que venha favorecer a mim.	83
	Se vem a servir a todos nós coletivamente, se	84
	caracteriza o valor deles em termos sociais.	85
	Bateu	86
Prof.A.	- Na próxima aula continuamos.	87

Protocolo 26

Aula nº 5

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof.A.	- Na última aula vimos... resumidamente,	1
	recapitulando. Vimos na última aula divisão de	2
	valor. Falávamos no valor de uso e valor de	3
	troca e dizíamos na oportunidade que o valor	4
	de troca é o que possui as coisas e valor es-	5
	timativo... Se o valor de troca dos brincos da	6
	B. é Cz\$ 200,00; o valor de uso pode ser Cz\$...	7
	1.000,00. Assim se dá com uma caneta, um ani-	8
	malzinho, um carro. Falamos tanto em valor e	9
	ficamos com as teorias dos valores que depende	10
	de cada um. Minha teoria de educar entende que	11
	educar depende de laço, que educar depende de	12
	respeito ou de amor. A teoria subjetiva se va-	13
	le da utilidade. Na teoria objetiva depende	14
	do trabalho; o que qualifica o valor das coi-	15
	sas é o trabalho. E a teoria social? O valor	16

das coisas dependem do que elas podem oferecer em termos mais amplos. Não vale criar um bem que vá servir a M.L. somente a M.L. Mas se tiver uma maior amplitude, aí está um valor maior. Em síntese foi o que nós vimos na aula anterior. Quem é que tem alguma dúvida em relação a estas teorias?

Vamos ver agora os mercados e mercadorias. Quando em termos econômicos se fala em mercadorias, se fala em mercado também. Mercadorias são todas as coisas, ou seja, bens e serviços - botão alfinete, casa - que podem em realidade serem negociadas, vendidas, trocadas, permutadas. Não pode existir mercado sem mercadoria, mas mercadorias sem mercado pode existir.

Mercado não é os mercados que temos nos bairros, coisa concretizada em prédio, alvenaria. Se imagina o prédio, um grande depósito, local de armazenamento.

Todos os centros urbanos têm mercado. Mercado é a resultante da oferta e da procura. No momento em que houve esse encontro se estabeleceu um tipo de mercado. Eu sempre relaciono com o namoro, a resultante do encontro do homem e da mulher. O mercado é a mesma coisa, uma resultante. Bate o recreio, todo mundo desce para brincar. Mas, de repente dona M.L. passou a fazer rapadurinhas e dona B. merengues e trazem para a aula. Elas estão entrando com a oferta. No momento em que os outros procuram, se estabeleceu um mercado, resposta da

	procura com a oferta. Quem é que ficou em dú-	49
	vida em termos econômicos sobre o que é merca-	50
	do?	51
Al(a)B	- Porque no polígrafo diz que é um pré-	52
	dio.	53
Prof.A.	- Vamos ver (lê o polígrafo) O que está	54
	descrito primeiro é o mercado em gíria... está	55
	bem claro; conceito popular e conceito econô-	56
	mico. Vamos imaginar que o mercado que a obra	57
	pública ou privada vá para um lugar onde não	58
	se pratique oferta e procura. Não há mercado.	59
Al(a) AN	- Então o Sr. pode fazer dois ti-	60
	pos de perguntas. Em sentido popular e econô-	61
	mico?	62
Prof.A.	- Não vou perguntar errado. Pergundo em	63
	termos econômicos. Posso perguntar para dife-	64
	renciar. Quantas coisas que se diz e se diz	65
	errado.	66
	(Bateu)	67
Prof.A.	- Vamos prosseguir com os tipos de mer-	68
	cado: mercado de concorrência etc... Tchau.	69

Protocolo 27

Aula nº 6

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof.A.	- Está pessoal, vamos fazer a chamada.P,	1
	você não veio as aulas anteriores no bimestre?	2
Al.P.	- Só faltei uma. A sr.(a) tem as médias	3
	do 1º e 2º bimestre?	4
Prof.A.	- Não; passa na secretaria. Passo nas	5

fichinhas aquelas. Está tudo lá. 6

- Bem, recapitulando da aula anterior. 7
 Lembram que nós dizíamos que mercadorias são 8
 as coisas. Não existe mercado sem os bens e 9
 serviços. Até mencionava naquela ocasião que, 10
 para que exista o namoro, existem os namorados. 11
 Mercadorias são as coisas capazes de atender 12
 as necessidades do homem e que tem um valor 13
 de troca. Imaginem um grande casarão e isto é 14
 denominado mercado. Mas nós, em termos econômi- 15
 cos não podemos ficar em termos populares. Mer- 16
 cado é o encontro entre a oferta e a procura. 17
 Quem tem alguma pergunta? Passamos agora aos 18
 tipos de mercado. 19

Al.P. - Professor(a), se na prova a Sr.(a) 20
 perguntar o que é mercado, a gente deve res- 21
 ponder que é o encontro entre a oferta e a 22
 procura? 23

Prof.A. - Isto mesmo. O caso da rapadurinha. O 24
 caso do pipoqueiro. Se ninguém comprasse, não 25
 se estabeleceria aí na frente. Se a procura é 26
 troca, o mercado é fraco. Às vezes vocês ouvem 27
 dizer: o mercado para pêssego em Porto Alegre 28
 é fraco. Vende-se pêssego, mas a procura é 29
 pouca. 30

Bem, quanto à classificação dos merca- 31
 dos: mercado da livre concorrência, mercado de 32
 monopólio e mercado monopsônio. 33

Temos vários tipos de mercados. Mercado 34
 da livre concorrência é aquele onde se identi- 35
 fica a disputa com todas as consequências que 36
 podem se desenvolver numa cidade. Caracteriza- 37

-se pelo fato que existe muitos pequenos ne- 38
 negociantes, muitos pequenos vendedores; daí e- 39
 les serem homogêneos em termos do não atendi- 40
 mento de certos locais. É que nem o caso da 41
 rede bancária. É importante que existam poucos 42
 grandes bancos do que muitos bancos pequenos 43
 que não terão condições de desenvolver econo- 44
 micamente a cidade. No momento que precisamos 45
 um financiamento para investir, se for um ban- 46
 co pequeno, não tem condições de emprestar. É 47
 bom que haja poucos bancos grandes para forta- 48
 lecer a economia de uma região. O que ocorre 49
 quando tem muitos pequenos bares num quartei- 50
 rão? Vocês passam por todos os bares e não en- 51
 contram o que queriam. Porquê? O que se esta- 52
 beleceu naquele quarteirão é um mercado de li- 53
 vre concorrência mas de tão pequeno porte que 54
 não chegam a influenciar na economia. Se fosse 55
 um grande mercado, vocês encontrariam tudo. E- 56
 le não vai ao atacadista, não busca disputa de 57
 preços. 58

Al(a)AN - Os atacadistas estão tão careiros que 59
 não dá para comprar deles. 60

Prof.A. - Temos que ter grandes atacadistas. Aí 61
 há diferença de preços. Se os atacadistas são 62
 pequenos se tornam também marginais. Depois, 63
 temos o mercado de monopólio. Se comprarmos o 64
 óleo em caixa, pode sair mais caro o que o su- 65
 permercado vende porque a diferença está embu- 66
 tida em outra mercadoria. Se o Sr. fosse pro- 67
 prietário de supermercado, não ia adotar a 68
 mesma política? Claro. E se um não levar o ou- 69

tro leva.	70
Mas o mercado de monopólio - mono, um. É	71
aquele em que se estabelece um só comprador pa-	72
ra todas as ofertas. Ele monopoliza o mercado,	73
exerce a exclusividade do registro, da carta	74
patente, da autorização, da representação e	75
assim por diante. Eu quero comprar um carro	76
FIAT. Só tenho uma saída, o Casarin. É' único	77
vendedor e exerce a representação.	78
Bateu	79

Protocolo 28

Aula nº 7

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof.A.	(Faz a chamada)	1
	- Vocês poderão formar grupos; no má-	2
	ximo, de três elementos. Bem, nós vimos as	3
	teorias dos valores.	4
	Quanto à teoria dos valores, vocês vão	5
	sintetizar o que vocês acham mais importante	6
	sobre valor de troca, valor de uso e teoria	7
	dos valores. O que melhor sintetizar, vamos	8
	passar no quadro para todos. Não adianta es-	9
	crever, escrever. Em 4 linhas dá para sinteti-	10
	zar uma teoria. Quero um trabalho de cada gru-	11
	po. Como é que vocês fazem quando fazem as fa-	12
	mosas gaitinhas. Vocês sintetizam não é? Então	13
	tem um pouco de prática.	14
Al(a)MAR	- Vale nota professor(a)?	15
Prof.A.	- Não.	16

Al(a)MAR	- Podia. Valer. Assim não precisava fazer uma prova.	17 18
Prof.A.	(Caminha entre os grupos.)	19
Al(s)	(Se utilizam de polígrafo mimeografado.)	20
Al(a)AN	(Se levanta, caminha até onde eu estou e pergunta: - Que é a-pi-ti-dão? Eu respondo)	21 22
Al(a)AN	- Vale nota?	23
Prof.A.	- Não mas assim vocês vão treinando o conteúdo. Todos têm de participar do trabalho em grupo. (Saí de aula.)	24 25 26
Al(a)G	- Oly, uma palavra que substitua procura...	27 28
Pesquisadora	- Busca.	29
Al.P.	- Olha aqui, valor das coisas é determinado pelo produzir.	30 31
Al(a)ML	- Al! Determinado pelo produzir!	32
Prof.A.	(Retorna à sala)	33
Al(a)D	- Oly, o que dá para substituir por correspondência?	34
Pesquisadora	- Depende do contexto; que equivale, que atende...	35 36
Al(a)D	- Acho que aqui é que atende.	37
Prof.A.	- Vamos acabar porque já está na hora. Vocês já acabaram?	38 39
Al(a)AN	- Já, ele(a) está passando a limpo.	40
	OBS.: Síntese considerada melhor:	41
	Valor	42
	Conceito: é uma noção relativa, resultante da comparação entre dois bens.	43 44
	Divisão do valor: valor de troca; valor de uso.	45
	Valor de troca: é toda coisa que pode ser tro-	46

cada por outra. Ex: casa, terreno.	47
Valor de uso: é a utilidade que ela tem em atender as necessidades particulares pessoais.	48
Ex.: jóias, fotos, presentes.	49
Teoria subjetiva do valor (teoria psicológica)	50
procura explicar o valor dos bens pela utilidade e quantidade, aumentando ou diminuindo na razão da necessidade que dela temos.	51
Teoria objetiva do valor (teoria do trabalho)	52
o valor das coisas é determinado pelo trabalho gasto em produzi-la.	53
Teoria social do valor: ao valor do ponto de vista social da importância atribuída aos bens econômicos para a troca.	54
Valor econômico: trabalho + utilidade + serviços.	55
Utilidade econômica: são as qualidades que possuem as coisas de corresponder as nossas necessidades.	56
Polígrafo com a matéria do semestre distribuído pelo prof. A. aos estudantes da T. 1ª B.	57
	58
	59
	60
	61
	62
	63
	64
	65

COLÉGIO ESTADUAL - ESCOLA DE 2º GRAU

DISCIPLINA: Economia e Mercado

PROFESSOR: A.

NOME DO(A) ALUNO(A): _____ TURMA _____

HISTÓRICO DAS CIÊNCIAS ECONÔMICAS

Economia, etimologicamente vem, do grego, que quer dizer: governo da casa, isto é, gestão do patrimônio familiar.

Política, é um qualificativo que serve para dar maior extensão ao termo, fazendo com que a idéia particular de família se estenda até ao Estado.

Podemos observar de que, apesar de muito popularizado o termo ou título de Economia Política, ainda assim é deficiente.

Com efeito, tantas leis e fatos desta ciência não se aplicam só a economia familiar, mas compreendem a nacional e, por fim, abarcam os fenômenos que fazem parte do patrimônio universal da humanidade em todos os aspectos. Mas nem todos os tratados da ciência que ora nos prende a atenção estão encabeçados por tal título apenas.

Este é o mais generalizado. Outros chamam-na de: Economia Nacional, social, mercado, humana, industrial, crematística, etc...

A locução composta ECONOMIA POLÍTICA apareceu pela primeira vez em principios de seculo XVII-1615, escrita no livro de ANTOINE MONTCHTIEN. Porém, a ciência econômica nasceu de fato somente por volta de 1758, quando o Rei Luis XV, fundou a ESCOLA FISIOCRÁTICA para combater a ESCOLA MERCANTILISTA, que vigorava na época. A consolidação desta ciência foi dada pelos famosos economistas clássicos, como seja: ADM SMITH, DAVID RICARDO, MALTHUS, JEAN SAY.

Da economia política muitas outras ciências nasceram e outras estão em sua fase de formação, tendo-se sempre em vista que ciencia é o conjunto metodizado de conhecimentos sob um determinado objeto. Dela surgiram todas as chamadas Ciências Econômicas, como: Ciência das Finanças, Ciência da Administração, Política Financeira e outras.

CONCEITOS

Muitos são os conceitos de Economia, apresentada pelos diversos autores e estudiosos da Economia. Entre tantas conhecidas destacamos as seguintes:

a - Economia, é a ciência que estuda a produção, distribuição, circulação e o consumo das riquezas.

b - Economia, é a ciência que estuda as necessidades

humanas e procura os meios para satisfazê-las.

c - Economia é a ciência da ordem social da riqueza.

d - Adam Smith, considerava a Economia como a arte de enriquecer, simultaneamente, o povo e o soberano.

e - Gustavo Cassel, afirma: O objeto de toda a economia é a satisfação das necessidades humanas.

f - Stuart Mill, diz que a Economia Política é o ramo da ciência, cujo tema é a riqueza.

- Poderemos encontrar uma centena de conceitos, basta utilizarmos os livros de Economia.

IMPORTÂNCIA DA ECONOMIA

Importância Científica: Nos tempos de hoje, em que se debatem cada passo os problemas mais graves da sociedade, torna-se a cada dia que passa, imprescindível a todos o estudo da Economia, que, como se sabe é um ramo das Ciências Sociais.

Ninguém com efeito, poderá ignorar certos axiomas econômicos, como por exemplo: que a população se reproduz mais nos lugares em que as condições econômicas são sempre mais favoráveis; que a vida dos ricos e dos abastados, em vista do melhor tratamento dos seus organismos, é quase sempre mais longa que a dos pobres e necessitados.

Para a vida intelectual este estudo abre verdadeiras diretivas.

O conhecimento claro dos problemas, que estão em relação com a luta pelo pão cotidiano, auxilia a diminuição dos coeficientes da pobreza: com efeito, muitas vezes, a pobreza, é índice da mais pura ignorância.

Melhores fossem os conhecimentos e econômicos e certamente menor seria a delinquência, o suicídio, a prostituição, resultado frequente, da pobreza e da miséria do nosso povo.

Na vida Política a influência da Economia é decisiva. A resolução de muitas crises morais e sociais, no limite de pos-

sibilidades, esta no conhecimento exato desta ciência, - a economia.

IMPORTÂNCIA PRÁTICA

A economia fornece aos homens e ao Estado as normas a se aplicarem para o progresso econômico do país.

A falsa aplicação dos seus princípios e de suas leis pode ser fatal ao capitalista, ao empresário, ao operário, ao agricultor, ao pecuarista e, máximo, com consequências quiça mais desastrosas aos governos de estado.

Não se deve, porém, cair no erro contrário de julgar que a sociedade moderna seja apenas um caso de economia. Não, mais que tudo isso, ela é uma questão moral.

Não obstante, o fator econômico pesa sobremaneira na balança do mundo: é por isso que o Comunismo materialista dissolvente apegase a ela para incentivar as lutas de classe e, portanto, a desagregação da sociedade que vivemos.

DIVISÃO DA ECONOMIA

Por falta de clareza, antes que por rigor de lógica, adotaremos a mais generalizada divisão, debaixo da qual seguimos o nosso estudo da disciplina: produção, distribuição, circulação e consumo.

Comumente falando os bens são produzidos, ou so pela natureza ou então (o mais frequente) com o concurso dela, do capital e do trabalho. Valorizados são distribuídos aos homens sob formas de salários, renda, juros, etc. Circulam entre eles mediante o escambo, o transporte, os bancos, o comércio, etc... e, promovem as necessidades pelo consumo.

Há outros autores que apresentam uma divisão tríplice, com os mesmos elementos, que no entanto resulta sempre na mesma coisa, variando apenas as partes.

DIVISÃO MODERNA DA ECONOMIA

- Teoria Econômica: Microeconomia...

... resulta o progresso e o aparecimento da técnica. As necessidades humanas são a mola mestra que impulsiona a atividade econômica no homem.

BENS ECONÔMICOS - Bens e serviços são todas as coisas capazes de satisfazer as necessidades primárias e secundárias do homem, - conforto.

O homem é um animal social, vive em sociedade, grupos sociais, desde a família ao trabalho. Não pode viver isolado, pois depende da sociedade, do seu semelhante, a quem oferece e recebe colaboração. O homem isolado não seria capaz de obter todos os bens e serviços de que necessita para viver e satisfazer suas necessidades. O clima, os recursos naturais, o subsolo, etc. são elementos que impedem o homem de bastar-se a si próprio.

CLASSIFICAÇÃO DOS BENS:

1 - Quanto ao Destino:

a) Bens de consumo - Os bens acabados prontos para uso como exemplo: alimentos em geral.

b) Bens de produção - Aqueles bens usados na produção de outros bens. Exemplo: máquinas, matéria-prima, etc.

2 - Quanto a Natureza:

a) Bens Materiais - Os que ocupam lugar no espaço. Exemplos: veículo, apartamento, etc.

b) Bens Imateriais - Os que não ocupam lugar no espaço. Exemplos: Os serviços prestados.

3 - Quanto a Raridade:

a) Bens Econômicos - Os que são produzidos pelo homem e obtidos pela troca de valores. Exemplos: livros, sapatos, vestuários, etc.

b) Bens não Econômicos - São os que existindo em abundância na natureza não precisam ser produzidos pelo homem, nem obtidos através de troca de valores. Ex.: água, luz, ar etc.

SERVIÇOS - Denominamos de serviços os bens imateri-

ais de correntes de atividade desenvolvidas por pessoas ou organização, como por exemplo: advogado ao defender um réu, as de médico ao realizar uma cirurgia, do economista ao planejar um projeto, transporte ao transportar uma determinada mercadoria a um certo local, etc.

Os exemplos típicos de serviços prestados em nível empresarial são os das companhias de eletricidade, água, transportes, bancos, escritórios em geral, oficinas de consertos e manutenção, emissoras de rádio e televisão, hotéis, supermercado, escolas, turismo, comunicação como jornal e revistas, agências de serviços e outros...

VALOR E PREÇO

PREÇO: É o valor expresso em moeda, ou seja, é o resultado da comparação entre um bem e a moeda.

VALOR: É a noção relativa, resultante da comparação entre dois bens.

MOEDA: É um instrumento que facilita as trocas, servindo de denominador comum de valores.

DIVISÃO DE VALOR

1 - **VALOR DE TROCA:** É a aptidão que tem uma coisa de ser permutada, isto é, trocada por outra coisa. É um valor corrente, o que é aceito da forma geral pelo homem. Exemplo: casa, terreno, móveis...

2 - **VALOR DE USO:** Valor de uso de uma coisa é a utilidade que ela tem em atender as necessidades particulares pessoais. Exemplo: jóias, recordação, fotos, presentes...

O fenômeno do valor em economia, apresenta-se como um dos estudos mais complexos, porque existem várias teorias para explicá-lo.

Classificamos as Teorias do Valor da seguinte forma:

- Teoria subjetiva do valor (utilidade + quantidade)
- Teoria objetiva do valor (trabalho gasto na produ-

ção)

- Teoria social do valor (serviços prestados a coletividade)

A primeira é também conhecida por teoria psicológica ou teoria marginal, procura explicar o valor dos bens pela utilidade e quantidade. A teoria parte da idéia da satisfação proporcionada, o valor das coisas aumentam ou diminuem na razão da necessidade que dela temos.

A segunda compreende a teoria do trabalho. O valor das coisas é determinado pelo trabalho gasto em produzi-la.

A terceira se refere ao valor do ponto de vista social da importância atribuída aos bens econômicos para efeito de troca.

Na verdade, o valor das coisas é determinada por um complexo de fatores, resumindo: Trabalho + Utilidade + Serviços, são elementos constitutivos do valor econômico, o que individualmente, não explicam o valor das coisas. Chamando-se de Utilidade Econômica, as qualidades que possuem as coisas de corresponder as nossas necessidades.

MERCADORIAS E MERCADOS

MERCADORIA - É toda coisa útil, produzida com a finalidade de ser vendida, trocada por moeda. Ex.: cadernos, aparelhos, frutas, agulhas...

Origem das Mercadorias: Mineral animal e vegetal.

MERCADOS - Pelo conceito popular de mercado entende-se o mercado como o local onde os vendedores se estabelecem permanentemente com as suas mercadorias. Consiste em prédio público ou privado, especialmente construído para este fim. Nas grandes cidades existem mercados destinados ao oferecimento contínuo de: carnes, ovos, frutas, verduras e outros. Em sentido econômico, entende-se o mercado como o resultado do encontro da procura e da oferta, em torno de bens e serviços, num determinado local ou re-

gião. Sempre que uma determinada mercadoria (bem ou serviço) é ofertada pelos seus produtores e desde que exista compradores para a mesma, estabelece-se um mercado.

Os mercados classificam-se economicamente assim:

a) **MERCADO DA LIVRE CONCORRÊNCIA:** As firmas são paramente competitivas, vendem produtos homogêneos, que não chegam a influenciar os preços no mercado (muitos pequenos vendedores).

b) **MERCADO DO MONOPÓLIO:**

. Monopólio - Quando uma pessoa ou estado tem a exclusividade na venda de um bem ou serviço. Causas do tipo deste mercado: 1. exclusividade do proprietário com a matéria-prima.

2. localização privilegiada.

3. o estado, através de concessões exclusivas, de patentes de invenções, etc.

. Monopsônio - é o contrário do monopólio, exclusividade na demanda: um só comprador para todas as ofertas.

c) **MERCADO DE CONCORRÊNCIA IMPERFEITA:** Na vida real são raríssimas os monopólios absolutos ou concorrência perfeitas, pela ausência ou diminuição de um ou alguns ingredientes do mercado da concorrência perfeita (homogeneidade do produto, do valor de combinação, transparência) e a presença de algumas características do mercado de monopólio (fixação do preço, limitação ou aumento da produção). O que a vida econômica mostra são mercados mistos, em que elementos de monopólio estão mesclados a elementos de concorrência. A esses mercados híbridos dá-se o nome de Mercado de Concorrência Imperfeita. Do ponto de vista geográfico os mercados podem ser: locais, estaduais, regionais e nacionais.

Protocolo 29

Aula da Prof.^a (3) - Geografia

Aula nº 1 (período deduzido para 30 minutos)

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof. ^a P	Procede a minha apresentação enquanto pesquisadora participante.	1 2
	Faz a chamada.	3
Al(a) D	- Karen está com problema, anda branca, quase não aparece.	4 5
Prof. ^a P	- Vamos discutir uma coisa importante. Olha sô; já temos sô 5 minutos! Temos de resolver o problema da avaliação...	6 7 8
	Conversas paralelas e simultâneas com palpites de quase todos. Manifestações de desgosto por palpites de alguns que a maioria não concorda.	9 10 11 12
Prof. ^a P	- Então a gente vai colocar como nota para a secretaria a nota do trabalho.	13 14
Al(a) GS	- Olha que a gente vai apresentar a Região Norte; é pouco tempo, é uma agulha num palheiro.	15 16 17
	Bateu.	18

Protocolo 30

Aula nº 2

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Al(a)GS	Apresenta trabalho da Região Norte, Traz um mapa do Brasil. Põe no quadro o mapa e, sem papel na mão explica vegetação, pobreza predominante da população, exploração da borracha, rios principais.	1 2 3 4 5
Prof.(a)P	Chama atenção sobre a Serra de Carajás.	6
Al.A.	- Tem uma cidade... não sei bem como é o nome, parece que é Altamira. Fica no Pará. É quase do tamanho de Pelotas. Diz que é menor que Belém, no Pará.	7 8 9 10
Al(a)GS	Fala sobre o fenômeno da Pororoca enquanto a turma dispersa.	11 12
Al(a)D,AN e G.	Estudam para uma prova.	13
Al(a)MI	Entra e sai da sala.	14
Al.F	Lê qualquer coisa que faz Al(s) A,F e P virem.	15 16
Al(a)GS	Continua explicando a hidrografia da Amazônia. Fala na zona franca, dizendo que o governo abriu a zona franca para desenvolver a região. Considera a cidade de Manaus como muito importante.	17 18 19 20 21
Al.A	Lê uma revista e comenta com Al P sobre racismo.	22 23
Al.P	- O centro do meu trabalho de geografia foi a usina nuclear que fizeram na região central do Brasil.	24 25 26

Prof.(a)P	- Olha gente, tem que ver como vai se	27
	continuar esse trabalho. Tô achando que o es-	28
	tudo de regiões diferentes por grupos diferen-	29
	tes, leva os demais a se dispersarem. Por ou-	30
	tro lado, muitos dos que estão apresentando,	31
	só estão lendo.	32
Al.P	Sugere que o próximo conteúdo seja feito	33
	sob forma de debate sobre o mesmo assunto, a-	34
	lunos formulando questões para os outros.	35
Prof.(a)P	- Então vamos ver se quando pegamos Amé-	36
	rica divisão política, ou melhor, países em	37
	destaque por questões políticas, se monta per-	38
	guntas.	39
Al.P	- Tu tens condições, P, de nos preparar	40
	este material que aí se estuda e debate?	41
Prof.(a)P	- Tenho; temos que passar a discussão.	42
	Bateu.	43

Protocolo 31

Aula nº 3

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof.(a)P	- Vamos começar então gente! Distribui	1
	folhas mimeografadas com reprodução do planis-	2
	férico (divisão política) e América do Sul (di-	3
	visão política). Lê e comenta o texto com o	4
	auxílio de um planisférico grande fixado sobre	5
	o quadro verde.	6
	- Vejam, o hemisfério sul é o das águas;	7
	basta olhar o mapa.	8

Al(a)G	- Então nós estamos no hemisfério das á-	9
	guas...	10
Al.A	- Olha só o tamanho do Japão!	11
Al.F	- Olha aqui a União Soviética!	12
Al(a)AN	- Antártida, tão grande; só tem gelo lá?	13
Al(a)I	- E os esquimós, onde moram?	14
Al(a)AN	- A Antártida fica saindo de onde? Em-	15
	baixo do Chile?	16
Al(a)G	- P, onde fica, qual o continente que	17
	fica o Japão?	18
Prof.(a)P	- Na Ásia.	19
Al(a)B	Entra na sala. - Falo quando o Paulo che-	20
	gar.	21
Prof.(a)P	- Trouxe o mapa do relevo para vocês ve-	22
	rem as regiões mais altas.	23
Al(a)AN	- No texto diz península Ibérica. Que é	24
	isso?	25
Prof.(a)P	- É esse pedaço aqui da Europa onde fica	26
	Espanha e Portugal.	27
Al(a)AS	- E o Equador atravessa onde?	28
Al(a)B	- E o país onde vivem matando? Onde?	29
Prof.(a)P	- A linha do Equador atravessa vários	30
	países. Vejam e leiam os nomes no mapa. São os	31
	lugares mais quentes do planeta. Mas também há	32
	mais de um país onde vivem matando por causa	33
	dos conflitos internacionais em termos de jogo	34
	de interesses político-econômicos. Olha aqui	35
	Irã, Líbano.	36
Al(a)ML	- Olha a Colômbia; fica perto do Brasil!	37
Prof.(a)P	- Deves ter ouvido falar no tráfico de	38
	drogas na Colômbia e na produção também. Os	39
	E.U.A. de vez em quando utilizam-se dessas si-	40

	tuações para justificar seu controle sobre os governos e as economias de países do 3º mundo.	41 42
Al.A	- E o muro, onde fica?	43
Prof.(a)P	- Estás falando do muro de Berlim, que separa a Alemanha socialista da capitalista? Fica aqui, ó.	44 45 46
Al.A	- Ah! É na Alemanha...	47
Al(a)MI	- Grécia, rapaz! Ta... a...qui.	48
Al(a)GS	- Mas como Portugal é pequeninho!	49
Al(a)B	- Três minutinhos para nós.	50
Al.P	- P, que tu achas do representante de turma no Conselho de Classe?	51 52
Prof.(a)P	- Acho ótimo.	53
Al.P	- Nossa meta é que participem de início a fim do Conselho, embora no Regimento diz que o aluno entra no Conselho, apresenta as questões e sai.	54 55 56 57
Prof.(a)P	- Acho que vocês devem saber argumentar. Se o Conselho de Classe é para avaliar, porque o aluno não pode participar?	58 59 60
Al.P	- Vamos fazer um ofício ao diretor para que no próximo Conselho, no último, a gente participe.	61 62 63
Prof.(a)P	- Acho que pode ser já, prá agora porque no próximo morreu na casca. É só passou, rodou. O diretor está apoiando porque vai levar vocês no bico.	64 65 66 67
Al.P	- Mas tá no Regimento.	68
Prof.(a)P	- Mas quem faz o Regimento? Tem que resolver isso prá agora!	69 70
Al.P	- Até o Grêmio pediu prá tu ajudar a redigir o ofício. Tu sabes, docente pra cá, dis-	71 72

	cente pra lá...	73
Prof.(a)P	- Bom, tá, mas agora, vamos voltar ao texto.	74 75
Al.A	- P, Ir daqui até o México é muito longe?	76 77
	Pergunto porque sou neto de mexicano. Quero ver onde estão as minhas origens.	78 79
Prof.(a)P	- São várias horas em avião.	80
Al.A	- Então, se leva 10 horas, saio daqui de manhã e chego de noite.	81 82
Prof.(a)P	- É provável que não porque os relógios lá funcionam com 3 horas de atraso em relação aos daqui.	83 84 85
Al.A	- Então se for verão ainda chego com luz. Ah! Também, saio no inverno e chego no verão...	86 87 88
Al(a)AN	- Imagina, vais ficar 6 meses dentro do avião...	89 90
	Bateu.	91
Prof.(a)P	- Não, para aí, tem que repensar isso aí. Quando é verão em um lugar, pode ser inverno noutra. A terra se movimenta... É papo para mais espaço.	92 93 94 95

PLANISFÉRIO

Político



OS CONTINENTES

Para que se tenha uma idéia da superfície da terra, quanto á extensão e distribuição das terras e das águas, basta que se faça um rápido exame de um planisfério ou mapa-mundi. Nota-se que há mais terras emersas no Hemisfério norte, por isso conhecido como "hemisfério das terras", e mais água no hemisfério sul, o "hemisfério das águas". A linha divisória entre os dois citados hemisférios é o Equador. As zonas situadas acima dessa linha, encontram-se no hemisfério norte; abaixo da mesma, no hemisfério sul.

A superfície da terra é avaliada em 510.000.000 de Km², dos quais cabem 370.000.000 de Km² às águas e 140.050.000 de Km² às terras. Há portanto, na superfície terrestre, 73% de águas e 27% de terras.

Ao todo são quatro continentes: Antigo, Novo, Novíssimo e Antártico.

O Antigo Continente: abrange a Europa e a Ásia (que na verdade são um só continente a Eurásia) e a África.

O Novo Continente: é representado pelas Américas (do sul, central e do norte).

O Novíssimo continente: compreende a Austrália e as numerosíssimas ilhas da Oceânia.

O Continente Antártico ou Antártida corresponde às terras situadas em torno do Polo Sul.

O Antigo Continente ou Velho Mundo é desse modo conhecido porque em suas terras se desenvolveram as primeiras grandes civilizações. Os continentes Novo e Novíssimo são assim chamados pela ordem em que foram descobertos e colonizados. As denominações Continente Antártico ou Antártida derivam da situação dessas terras, localizadas no pólo sul ou Antártico.

.Ásia 42.000.000 Km²

. África	29.900.000 Km ²
. Europa	11.400.000 Km ²
. Américas	40.000.000 Km ²
. Oceânia	8.500.000 Km ²
. Antártida	7.500.000 Km ²

Entre os continentes situam-se os oceanos: Atlântico, Pacífico e Índico. Na verdade existe apenas um oceano na superfície terrestre, uma vez que as águas se comunicam quase livremente, mas, para facilitar seu estudo e localização na superfície da Terra, torna-se necessário destacar alguns grandes oceanos e, dentro deles, os mares. Assim existem três grandes oceanos, outros dois oceanos menores (Ártico e Antártico) e, dentro deles os mares. Estes podem ser de dois tipos: abertos, quando se comunicam com o oceano, ou fechados se o seu aspecto lembra um grande lago.

A População Mundial:

A população absoluta do planeta atingiu em julho de 1984, quatro bilhões, setecentos e sessenta milhões de indivíduos.

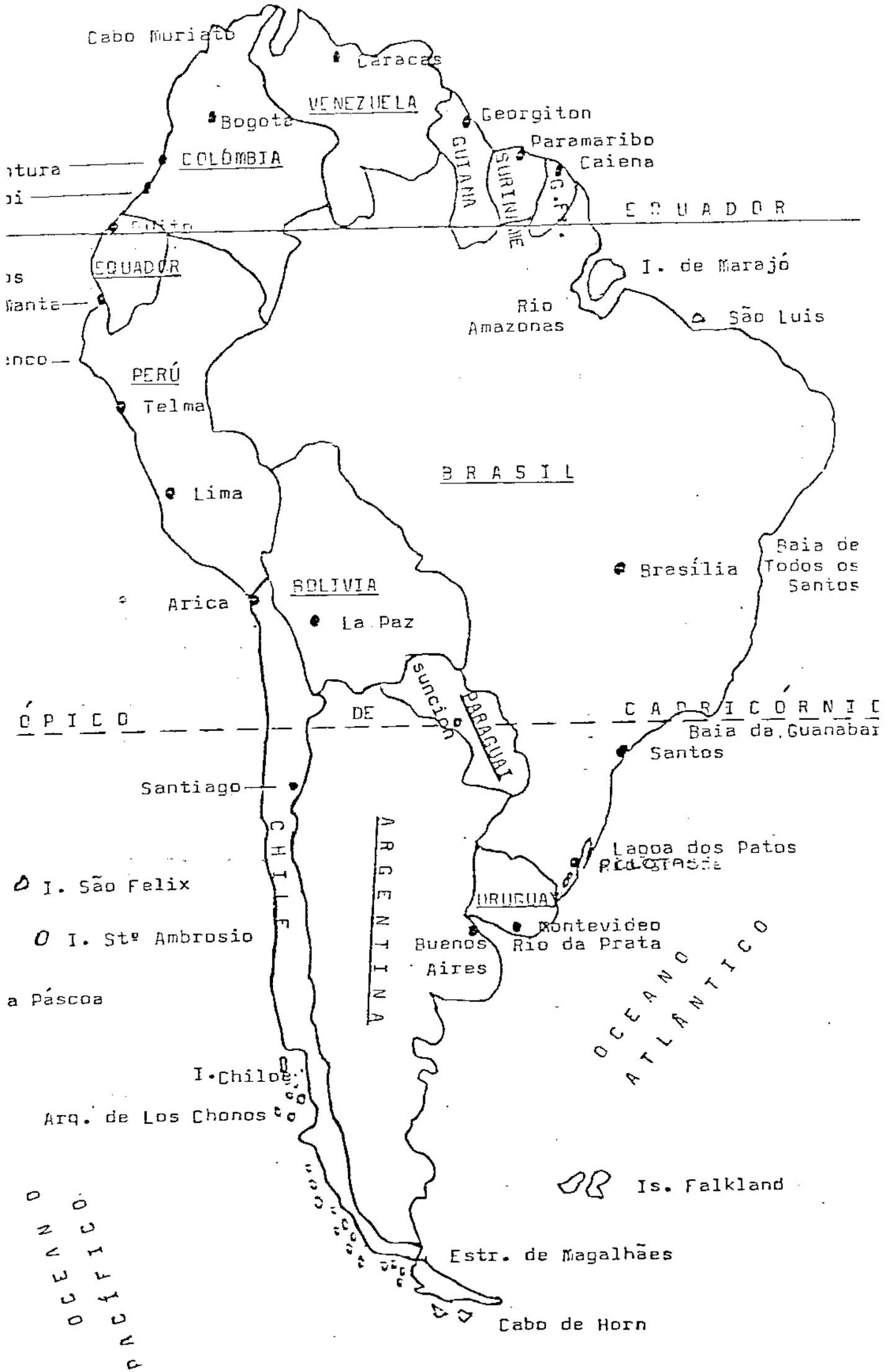
AMÉRICA

Considera-se a América dividida em 3 partes: América do Norte, América do Sul e América Central. Situa-se entre os dois maiores oceanos, o Pacífico e o Atlântico.

A superfície das Américas é de 40.700.000 Km², e sua população atual é estimada em 522.000.000 habitantes.

Um rápido estudo comparativo entre as Américas permite-nos conhecer em que se assemelham e no que se diferenciam. Assemelham-se na conformação do território, pois tanto a América do Norte como a do Sul, tem a forma aproximada de um triângulo; na disposição do relevo: na costa do Pacífico, montanhas novas de grandes altitudes, na costa do Atlântico, terrenos antigos, muito desgastados; no interior, extensas planícies, grandes bacias flu-

MAR DAS ANTILHAS



viais; na origem da população, cruzamentos do índio com o negro e os povos europeus.

Diferenciam-se pela situação geográfica. A América do Norte situa-se no Hemisfério Norte, nas zonas temperadas e frias; a América do Sul, no Hemisfério Sul, com grande parte de suas terras na Zona tropical quente. Na América do Norte são mais desenvolvidas as atividades industriais, prevaleçam o protestantismo e a língua inglesa; na América do Sul predominam as atividades agrícolas e pastoris, o catolicismo e as línguas de origem ibérica, o português e o castelhano.

A América Central, entre a do Norte e a do Sul, constitui-se de uma parte continental e de uma parte insular, representada por grande número de ilhas, as Antilhas. Situada na Zona tropical, caracteriza-se pelos climas quentes e o elevado grau de mestiçagem das populações, nas quais o número de negro é considerável.

AMÉRICA DO SUL

Os países que compreendem a América do Sul são: Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Venezuela, Chile, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, República da Guiana, Suriname e Guiana.

O Brasil é um país da Costa Atlântica. São considerados países platinos: o Paraguai, o Uruguai e a Argentina, por se encontrarem nas vizinhanças da Bacia Platina (do rio do Prata). Os demais, Venezuela, Chile, Bolívia, Peru, Equador e Colômbia são considerados países andinos, por estarem perto da Cordilheira dos Andes.

Todos os países da América do Sul, com exceção do Brasil, foram povoados e colonizados pelos espanhóis, dos quais herdaram a língua espanhola e a religião católica.

Protocolo 32

Aula nº 4 (aula por substituição de um(a) Prof(a) que não veio)

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Al.P	- P, e o Conselho?	1
Prof.(a)P	- Não chegou a haver uma discussão sobre a turma porque o C e o P tomaram a atitude que o O havia tomado e os professores pegos de surpresa não sabiam o que fazer.	2 3 4 5
Al.P	- Minha idéia era ouvir o que eles iam dizer. Só isso.	6 7
Prof.(a)P	- O fato de todos vocês terem feito perguntas aos professores, vocês combinaram?	8 9
Al.P	- Não.	10
Prof.(a)P	- Não foi liberada a participação dos alunos no Conselho. Então, de repente, os professores não sabiam o que fazer.	11 12 13
Al(a)B	- O que não tinha nada de mal. Eles estão acostumados a dizer o que querem, quando querem, como querem. Era mais conveniente para eles suspender o Conselho.	14 15 16 17
Al.P	- Eles falaram bastante; foi aí que a gente achou que podia falar.	18 19
Al(a)B	- Falei com o Diretor, ele disse que o regimento é claro, que vai fazer uma reunião com os professores.	20 21 22
Al.F	- Eles não suportam a idéia de tratar de igual para igual.	23 24
Prof.(a)P	- Tanto que suspenderam o Conselho. Não deu para fazer as outras turmas.	25 26

- Al.P - Eu falei que o professor tem que dar 27
incentivo, batalhando nos pontos mais difí- 28
ceis. A professora está saturada de ouvir o 29
mesmo assunto e nós saturados de ouvir sempre 30
biologia. Eu nunca tive tanta dificuldade em 31
contabilidade como agora. Se tivesse uma cal- 32
culadora melhorava. 33
- Al.F - O diretor não falou nada em dependên- 34
cia? Na reunião com a gente ele disse que ia a 35
Porto Alegre verificar isso. Melhoraria a le- 36
vasão. 37
- Al(a)M - Antes a nossa participação não era nem 38
parcial. A gente falava e ia embora. 39
- Prof.(a)P - A única coisa que tem marcada é uma 40
reunião com todos os professores e todos os 41
conselheiros de classe. 42
- Al.P - De repente, com a atualização dos con- 43
teúdos, eles se ofenderam. 44
- Prof.(a)P - Bom, um conteúdo qualquer pode ser da- 45
do a moda 1900 ou à moda 1986. 46
- Bom, gente desse material aí que vocês 47
fizeram sobre as regiões do Brasil, eu fiz um 48
trabalho para todos vocês. Ainda coloquei os 49
nomes dos participantes de onde eu ia tirando 50
o trabalho. Abram espaço para eu ir grampeando 51
e entregando esse material para vocês. 52

AS REGIÕES DO BRASIL



REGIÃO SUL

Composta por três estados: Rio Grande do Sul (Capital Porto Alegre), Santa Catarina (Florianópolis) e Paraná (Curitiba).

Possui uma densidade demográfica de 20 hab. por Km^2 e 18% da população do país. É a segunda região mais humanizada.

As principais características da região são:

- Predomínio do clima subtropical;
- população majoritariamente da descendência europeia;
- menor influência do elemento negro;

- predomínio do policultivo e de exploração direta da terra;
- presença de culturas temperadas (como o trigo e uva) e de raças européias na pecuária para o corte.

As principais atividades econômicas da região são a agricultura e a pecuária.

Na agricultura destaca-se o café no Paraná, sendo a região responsável pela metade da produção nacional.

Outros produtos importantes: cereais, milho, arroz, trigo, soja, algodão, feijão, batata, erva-mate, charque, açúcar e frutas.

Na pecuária o rebanho mais importante é o bovino (fornecedor de carne, leite, queijo, etc); destaca-se também o ovino (fornecedor de lã para todo Brasil); depois os suínos, caprinos e equinos.

Carvão-de-pedra, ferro e calcário são as riquezas minerais que se destacam na Região Sul.

É uma região que consome muita eletricidade, o que indica o índice de industrialização.

A região possui uma intensa atividade comercial, exportando produtos como: algodão, arroz, madeira, couro, peles, café, etc.

Os produtos importados: máquinas, veículos, cereais, produtos químicos e farmacêuticos, carne, trigo e outros.

A região Sul compreende um terço da capacidade da energia hidráulica do país.

Os principais rios são: Paraná, Paraguai e Uruguai, que formam a Bacia Platina.

Na Bacia do Sudeste os mais importantes são Itajaí e Jacuí.

No Rio Grande do Sul temos as principais lagoas naturais: Lagoa dos Patos, Lagoa Mangueira e Mirim.

A vida cultural é ativa e intensa. Funcionam várias universidades na região, teatros, cinemas, associações artísticas, literárias, científicas e esportivas. O movimento editorial é intenso. Circulam centenas de jornais. Os estados de maior atividade cultural é o Rio Grande do Sul e o Paraná.

As principais ilhas da região são: Florianópolis, Ilha Solteira e Ilha dos Marinheiros.

ML, AN, D, A, S e G

REGIÃO SUDESTE

É composta por 4 estados: São Paulo (capital São Paulo), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), Minas Gerais (Belo Horizonte) e Espírito Santo (Vitória).

O Censo de 1980 acusa que a região possuía 51.752.651 habitantes.

A densidade demográfica é de mais ou menos 57 hab. por Km², não havendo grandes vazios demográficos.

Para o aumento da população do sudeste contribuíram os imigrantes e os imigrantes de todas as regiões do país que se deslocam para a região sudeste a procura de emprego.

Minas Gerais é uma área de emigração, onde os habitantes saem para o Sul e Centro-oeste para trabalhar nas áreas de criação de gado.

É a mais desenvolvida região do Brasil, a mais industrializada, de maior produção agrícola, conta com maior número de estradas e possui a maior população.

Os principais portos são os de Vitória, Rio de Janeiro e Santos (São Paulo).

O clima é tropical úmido.

As grandes áreas industriais são: Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo.

As terras do sudeste estão divididas entre duas grandes bacias hidrográficas:

- Bacia do São Francisco (que se dirige para as terras do sertão nordestino)
- Bacia Platina (que se dirige para a Região Sul)

Os Portugueses foram os primeiros a chegar nessa região. Vieram no século XVI e foram ficando por muito tempo no litoral, devido as dificuldades para penetrar o interior como: a Serra do Mar; a Mata Atlântica; os índios.

No século XVII foram organizadas as bandeiras que começaram a penetrar no interior. Os objetivos das bandeiras eram: aprisionar índios para vendê-los como escravos e procurar minas de ouro, prata e metais preciosos.

L.

CENTRO-OESTE

É composta por três Estados: Goiás (Goiânia) Mato Grosso (Cuiabá), Mato Grosso do Sul (Campo Grande). Nessa região está localizada a sede do governo brasileiro, o Distrito Federal, onde está localizada a capital do Brasil, Brasília (que foi transferida em 1960 do Rio de Janeiro para a região Centro-Oeste).

É a única região brasileira não banhada pelo Oceano Atlântico;

É a segunda região brasileira ocupando 22% do território do Brasil.

Limita-se com a Bolívia e o Paraguai.

A densidade demográfica é baixa, na média de 4 habitantes por Km².

Sua população da mesma forma que a Região Norte é uma das menores do Brasil.

A região possui duas estações bem definidas: a estação chuvosa que começa no verão e vai até o outono, e a estação seca que inicia no inverno e chega em algumas áreas até a primavera.

Os rios mais extensos são o Tocantins e o Paraguai.

O rio Araguaia, afluente do Tocantins separa Goiás de Mato Grosso e Pará, em seu curso encontra-se Bananal, a maior ilha fluvial do mundo.

Os rios da região são de regime fluvial, pois são alimentados pelas chuvas.

O clima que predomina na região é o tropical.

A economia da região baseia-se no extrativismo mineral, vegetal e animal.

Os bovinos, suínos e eqüinos são os rebanhos mais numerosos nessa região.

As indústrias mais tradicionais são as de produtos alimentares, bebidas e fumo.

É a região do Brasil que menos participa do comércio externo brasileiro.

O Pantanal é considerado a maior reserva animal do planeta. Rica área formada pelo afundamento da crosta terrestre, o Pantanal constitui a maior extensão de terras periodicamente inundáveis do continente americano. Possui 200.000 Km², área maior que muitos países europeus.

Sua fauna corre grande perigo devido á predação desenfreada.

C, M, MI, Mar. e P

REGIÃO NORDESTE

Abrange 9 estados: Bahia (Salvador), Sergipe (Aracaju), Alagoas (Maceió), Pernambuco (Recife) Paraíba (Jão Pessoa), Rio Grande do Norte (Natal), Ceará (Fortaleza), Piauí (Teresinha) Maranhão (São Luis) e o Território de Fernando de Noronha.

Seu território ocupa 18% da área total do Brasil e nessa região vivem um terço da população brasileira.

Geograficamente podemos identificar 4 diferentes áreas no Nordeste:

O Meio-Norte: formado pelo Maranhão e parte do Piauí,

constitui uma área de tradição entre a Amazônia úmida e enflorestada e o Sertão, de clima semi-árido e vegetação xerófila.

As atividades mais antigas são a pecuária e o extrativismo do babaçu, ao lado de cultivos de subsistência. Atualmente há um grande expansão das lavouras comerciais, principalmente de arroz.

Sertão: é a área de clima semidesértico e da caatinga, e ocupa a maior extensão da região. Coincide com o chamado Polígono das Secas (que ultrapassa os limites da Região Nordeste, porquanto engloba o norte de Minas Gerais).

A maior adversidade natural do Sertão não é a reduzida precipitação pluviométrica, mas sim a sua má distribuição, visto que está concentrada apenas numa estação do ano (dezembro a maio). A seca agrava as condições sociais, pois os pequenos proprietários não têm recursos para se prevenir contra a seca, construindo barragens, açude, poços, são os grandes latifundiários.

Litoral: É representado pela orla marítima, onde o clima quente e úmido deu origem à Mata Atlântica encontrada pelos colonizadores portugueses. Estes progressivamente a destruíram para substituí-la pelos extensos canaviais.

Agreste: formado pela zona de transição entre o litoral úmido e o sertão semi-árido e com uma vegetação predominante arbustiva, identificada economicamente pelos cultivos alimentares e pela criação de gado.

Inúmeros fatores propiciaram uma importante zona canavieira na fachada mais oriental do nordeste que vem sendo praticada desde o século XVI.

No sul da Bahia a vida econômica é baseada na produção de cacau. Merece ser citado também o tabaco.

No agreste e no sertão encontra-se com maior frequência o cultivo do algodão.

No vale do rio São Francisco planta-se cebola. O São

Francisco é importante rio da região, grande parte navegável. É no São Francisco que está a Usina de Paulo Afonso, uma das mais importantes do Brasil.

A criação de gado mais numerosa é de bovinos, depois os suínos. Os caprinos aparecem por toda parte sendo o nordeste o maior criador do Brasil.

Merece destaque a ilha de Fernando de Noronha descoberta em 1503 por Gonçalo Coelho. A Ilha sofreu sucessivas invasões até que os portugueses decidiram fortificá-la. Ruínas desta fortaleza fazem parte hoje de Fernando de Noronha, escolhida por várias aves para construir seus ninhos. Belas praias e penhascos emolduram seu acidentado litoral.

O exuberante santuário subaquático da ilha não poderá resistir por muito tempo aos efeitos da poluição.

REGIÃO NORTE

Possui uma área que corresponde a 42% do território nacional. É formado por quatro estados e dois territórios: Amazonas (Manaus), Pará (Belém), Acre (Rio Branco), Rondônia (Porto Velho). Territórios: Amapá (Macapá), Roraima (Boa Vista).

Uma das características é o seu pequeno número de habitantes, contando com sua imensa extensão. Numa área que corresponde a quase metade do Brasil, vivem apenas 6 milhões de habitantes (cerca de 5% da população brasileira).

Possui uma distribuição irregular da população. Algumas áreas são intensamente povoadas, enquanto outras praticamente vazias.

Belém e Manaus são os dois principais centros industriais e comerciais da região.

Belém com elevado número de indústrias é privilegiado por sua posição na entrada do vale amazônico.

Manaus, como principal cidade do interior amazônico e ponto de convergência de quase toda atividade comercial da regi-

ão, é privilegiada pela Zona Franca e seu distrito industrial.

Grande parte da atividade comercial são feitas ao longo dos rios.

Desde épocas anteriores a 1500, a região era habitada por tribos indígenas cujo descendentes ainda hoje povoam algumas áreas em aldeias isoladas ou parques e reservas.

A alimentação das pessoas que moram ao longo dos rios é basicamente farinha de mandioca e peixe, devido a grande dificuldade de comunicações e difícil chegada de outros alimentos, como também assistência médica.

Os principais extrativismos vegetais são: extração do látex, castanha-do-Pará, madeira, guaraná, resinas, essências, frutas e sementes oleaginosas.

Extrativismo animal: tartarugas, jacarés e peixes.

Extrativismo mineral: bauxita, manganês, cassiterita, ouro, minério de ferro.

A pecuária é extensiva.

Os rios são os meios de transporte e comunicações mais tradicionais e de maior utilização.

Os principais portos são: Belém e Santarém (Pará) Manaus (Amazonas); Santana, Macapá (Amapá); Porto Velho (Rondônia) Rio Branco e Sena Madureira (Acre).

A principal rodovia é a Transamazônica. Existe apenas uma ferrovia em funcionamento, a estrada de ferro do Amapá, que liga o Porto de Santana-Macapá as jazidas de minério de manganês da Serra do Navio.

A maior ilha é a Ilha de Marajó, onde encontra-se a maior criação de búfalos do Brasil.

Protocolo 33

Aula nº 5 (aula de recuperação)

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
	Quase todos vão embora	1
Al(a)ML	- Gente tem aula com a P hoje substituindo.	2 3
Prof.(a)P	- Com esse pingo de gente não vai recuperar nada.	4 5
Al(a)AS	- Dane-se, eles sabiam que ia ter aula.	6
Prof.(a)P	- Então tá, vamos lá. Só consegui um Atlas hoje. Nem sabia que tinha aula para recuperar. Elaborei uns exercícios para responder, olhando no mapa. Para fixar um pouco isso aí. Observe no mapa: os países que são cortados pela linha do Equador; os continentes que ficam totalmente no hemisfério norte; os continentes que ficam parte no hemisfério norte e parte no hemisfério sul; os países que são cortados pelo trópico de Capricórnio; os países que são cortados pelo trópico de Câncer; os países que são cortados pelo círculo polar ártico; os países que são cortados pelo círculo polar antártico; oito agora, não? Três países que são cortados pelo meridiano de Greenwich; em que continente fica: Chile, Líbia, França, China, Nicarágua, Índia, México, Japão, Angola? Agora o 10, né? Que oceanos banha: América, África, Oceânia, Europa e Ásia?	7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25
Al(a)G	- Onde separa um oceano do outro?	26
Prof.(a)P	- Na real é tudo a mesma água. É só para	27

	se localizar.	28
Al(a)MI	- Já ouvi falar num mar Vermelho; onde fica?	29 30
Prof.(a)P	- Aqui. (mostrando no mapa)	31
Al(a)AN	- Tudo que tem nome aqui é país? Equador é país?	32 33
Al.F	- Não, tchê; é linha.	34
Al(a)M	- Tem um país que é Equador.	35
Al(a)C	- Olha aqui ó; país tem capital; olha o pontinho aqui.	36 37
Al(a)GS	- Pensei que azul fosse água!	38
Prof.(a)P	- Ah! É mesmo, vocês têm razão.	39
Al(a)C	- Olha só aqui. Entende ó. (E mostra para os companheiros onde é país, onde é água, onde é capital)	40 41 42
Al(a)B	- Brincadeira, tem lugar que só existe no mapa; a gente nunca ouviu falar.	43 44
Al(a)B	- Tinha que haver umas confusões para sair no jornal e a gente saber.	45 46
Prof.(a)P	- Olha agora o continente aqui, gente!	47
Al.F	- O problema é que vocês andam de avião e eu de trem. Que é hemisfério?	48 49
Prof.(a)P	- Hemisfério é meio mundo, acima e abaixo do Equador.	50 51
Al.A	- A terra está um pouco inclinada, incidindo raios de sol fortes na Groenlândia. Então estão saindo torrentes de gelo de lá para o Equador. Foi o que meus colegas disseram lá no serviço.	52 53 54 55 56
Prof.(a)P	- Decifrar a África não é fácil. São bonitos os nomes dos países africanos.	57 58
Al(a)MI	- O que não é bonito no meu país?	59

Al(a)AN	- País não, tchê; continente.	60
Prof.(a)P	- Depois aqui é a Austrália.	61
Al(a)I	- Tenho uma amiga que está na Austrália.	62
Prof.(a)P	- E o que ela conta de lá?	63
Al(a)I	- É difícil porque ela não tem amigos. É	64
	difícil a adaptação. O que chama atenção é	65
	quando ela telefona, parece bem pertinho. Era	66
	9 h. da manhã para mim, mas ela disse que era	67
	meia-noite para ela	68
	Fazem a conta no mapa de 15 em 15 graus	69
	para a direita. No Japão é o contrário, exata-	70
	mente.	71
	Bateu.	72

Protocolo 34

Aula nº 6

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof.(a)P	Distribui texto Chile. - Peguem o mapa	1
	da América do Sul e me digam onde fica o Chile.	2
Al(a)G	- Na América do Sul.	3
Prof.(a)P	- Qual o oceano que banha o Chile?	4
Al(a)A	- Pacífico.	5
Prof.(a)P	- Quais os países que fazem limite com o	6
	Chile?	7
Al(a)P	- Argentina, Bolívia e Peru.	8
Prof.(a)P	- Agora vamos acompanhar o texto, lem-	9
	bram que quando vocês pediram os conteúdos fa-	10
	laram de países em conflito. Aí pensei no Chi-	11
	le. (Vai lendo o texto)	12

Al(a)B	- Que é golpe militar?	13
Prof.(a)P	- Não houve um golpe militar no Brasil em 64? Quando os militares tomam o poder.	14 15
Al(a)MI	- E não pode acontecer o contrário?	16
Prof.(a)P	- Que foi que houve no Brasil?	17
Al(a)MI	- O Colégio Eleitoral elegeu um presidente: Tancredo Neves.	18 19
Prof.(a)P	- Tancredo e Maluf concorriam e o Congresso elegeu. Isso é o contrário que MI falou?	20 21 22
Al.F	- Não; houve pressão do povo mas não adiantou.	23 24
Prof.(a)P	- Houve uma certa abertura porque senão, os dirigentes não teriam respaldo; mas nem por isso deixou a pressão do povo de fazer avanços.	25 26 27 28
Al(a)MI	- Foi uma meia abertura. Uma hora quase houve estado de sítio.	29 30
Prof.(a)P	- Isso, como no Chile agora.	31
Al(a)AN	- Com toque de recolher e tudo.	32
Prof.(a)P	- Vocês lembram que todos ou quase todos países da América do Sul passam por ditaduras. Vejam no texto: antes de Pinochet, havia um presidente socialista. Que é um regime socialista?	33 34 35 36 37
Al(a)M	- Onde as pessoas têm liberdade para viver com um mínimo de condições.	38 39
Prof.(a)P	- É mais ou menos isso. Quando acontecem países socialistas, os interesses capitalistas arranjam ditaduras, com militares em geral, para permanecer explorando o país. Vamos ao texto. O que é legislativo?	40 41 42 43 44

Al(a)C	- É o que faz as leis, né?	45
Al.F	- Executa as leis.	46
Prof.(a)P	- Elabora as leis. (Continua a leitura do texto)	47 48
Al(a)B	- Viste no jornal a grana que vai ser aplicada em Candiota? Vai ser o mesmo que Itaipu.	49 50 51
Prof.(a)P	- Isso eleva a dívida externa, como está aqui no texto. Observem. Vocês sabem o que é SNI no Brasil?	52 53 54
Al.P	- Serviço Nacional de Informações.	55
Prof.(a)P	- Que corresponde ao CNI no Chile com as mesmas funções. (Continua a leitura do texto)	56 57
Al(a)MI	- Que insegurança nacional!	58
Prof.(a)P	- Aqui também vivemos e ainda estamos vivendo um pouco disto.	59 60
Al(a)G	- Aqui ainda censuram os filmes, ou retalham.	61 62
	Bateu.	63
Prof.(a)P	- Gente marquem no texto onde ficamos.	64

CHILE

Habitantes: 11.880.000 em 1984

Religião: majoritariamente católica (85%)

Idioma: espanhol

Governador: General Augusto Pinochet Ugarte, presidente desde o golpe militar de 1973.

Partidos políticos: fora da lei, assim como o jogo do bicho em nosso país.

Capital: Santiago

Cidades Principais: Valparaíso, Concepción, Antofagasta e Viña del Mar

A República do Chile, na costa sudoeste da América do Sul tem 756.626 Km².

O índice de analfabetismo é de 5,6%, um dos menores da América Latina.

Augusto Pinochet, chefe da Junta Militar que derrubou o presidente socialista Salvador Allende, a 11 de setembro de 1973, com o Congresso fechado desde o golpe e o Legislativo exercido pela junta militar (integrada pelos comandantes das Forças Armadas) o governo chileno é uma das ditaduras mais freqüentes acusadas pela Anistia Internacional e organismos de defesa dos direitos humanos por assassinatos, sequestros e torturas de opositores políticos. No país não há liberdade de imprensa, de organização ou de expressão. Todas as atividades políticas estão proibidas desde 1977. (Após o golpe de 1973, o governo adotou medidas econômicas que elevaram a taxa de crescimento a 10% ao ano. Mas para isso o país teve que endividar-se no exterior e hoje o Chile possui a maior dívida percapta do mundo. Em 1982 a economia entrou em colapso. O poder aquisitivo da população diminuiu em 50%, e a taxa de desemprego chegou a atingir 33%.

A base legal em que se assenta a ditadura chilena é uma constituição que na verdade, são duas. E nenhuma delas efeti-

vamente existe. São duas porque a constituição se divide em duas partes absolutamente distintas. A 1ª contendo 120 artigos, estabelece as regras de um modelo razoavelmente democrático. A 2ª, com 29 artigos, localizados no capítulo das Disposições Transitórias, mantém em suspenso os 120 artigos da Constituição. É aí que se define o regime, sem nenhum medo do ridículo.

De acordo com recente pesquisa de opinião, só 2,5% dos chilenos consideram Pinochet como seu líder (20% da população acumula 61% da riqueza nacional).

Essa sólida impopularidade deve-se, ante de mais nada, à catástrofe econômica que o pinochetismo fez cair sobre o país, destruindo-o. Durante a fase entre 1978 e 1981, enquanto acreditavam que produziriam um milagre econômico e acabariam com o subdesenvolvimento, muitos chilenos aceitaram a violação dos direitos humanos por parte dos militares como um mal necessário, quem sabe transitório, em todo caso convenientemente invisível.)

O Milagre Econômico: Quando estourou a crise de 1982 e a produção caiu em um ano 14,1%, amplos setores despertaram para as imperfeições do regime e descobriram ao mesmo tempo, que haviam estado sonhando com base em dinheiro emprestado, que agora tinha que ser devolvido. Os três bilhões de dólares que o país devia na época de Allende tinham se convertido (isso sim, um milagre econômico) em 20 bilhões e quase tudo tinha ido embora em bens de consumo e muito pouco restava sobre a forma de investimentos produtivos.

Ao invés de conduzir o país ao futuro, como havia prometido, Pinochet o fez avançar triunfalmente para o passado. "Enquanto os outros países Latino Americanos afetados pela recessão mundial perderam 10 anos de desenvolvimento, nós perdemos 20". Essa explicação foi dada pelo economista Alejandro da Floxley, tomando como base as estatísticas do próprio regime. "Em 1990, estaremos no nível que estávamos em 1970", concluiu ele. No entanto,

os índices frios (os bancos devem 10 vezes o seu capital, o consumo interno é o mesmo de 1962) não são suficientes para transmitir a ruína do país.

Pátio de Milagres: 63% das famílias chilenas ganham menos de oitenta e um dólares por mês. Um terço dos habitantes vivem com fome, desdobrando-se para partilhar sua escassa alimentação, mandando as crianças para a cama mal anoiteça para que não peçam comida.

O governo dedica-se a limpeza das estatísticas, anunciando jubilosamente que o desemprego caiu em 12%. A notícia é propagada pela televisão e pelos jornais; todos controlados ferreamente pelo governo, enquanto as análises dos economistas da oposição tem que se limitar a circulações mais restritas das revistas semanais.

Troco Implacável: Da mesma forma que o regime antes sequestrou e fez desaparecer milhares de cidadãos, agora providencia o desaparecimento instantâneo da pobreza, a redução de desemprego é ilusória: é obtida deixando nos índices oficiais os 8% que mal sobrevivem com um plano de emprego mínimo (25 dólares ao mês) e 15 a 18% que trabalham no setor informal da economia.

Como no Brasil (SNI), o Chile possui CNI (Central Nacional de Informações). Por trás dela, existem órgãos de informação que atuam contra a oposição em todos os níveis das forças armadas e policiais (7 órgãos) e nessa tarefa competem entre si.

Este ano, em 2 de julho, iniciou uma greve geral no Chile que durou 48 horas. Essa greve foi convocada pela Assembléia Nacional da Civilidade, frente de oposição ao governo do General Pinochet. A greve foi acatada por pelo menos 70% dos trabalhadores. O governo militar de Pinochet agiu com toda a repressão de que é capaz. Só no primeiro dia, três pessoas morreram, sete ficaram feridas e 280 foram detidas. O governo militar abriu na justiça um processo contra os dirigentes da Assembléia Nacio-

nal da Civilidade por "convocarem a paralização e propagarem doutrinas contrárias à segurança nacional".

A divulgação de notícias da greve é proibida em todos os meios de comunicação.

O projeto pessoal de Pinochet é estender seu "mandato" até 1999 por meio de plebiscito com candidato único previsto pela constituição pinochetista.

Pela primeira vez dezoito organizações sociais de todos os matizes convocaram uma greve geral contra Pinochet, um fato político significativo.

Foi no dia 11 de maio de 1983, precisamente às oito da noite, que o general Pinochet perdeu o controle do país que havia dominado durante quase uma década. Naquela noite, o povo chileno descobriu uma forma de avisar a seu ditador que estava na hora de começar a fazer as malas.

Rodolfo Seguel, o presidente do Sindicato dos Trabalhadores do Cobre, o mais importante do Chile, havia convocado uma manifestação de protesto, e daquela vez os chilenos fizeram ouvir suas vozes: bateram panelas, tocaram apitos, deixaram por uma vez que as crianças gritassem o quanto quisessem, juntaram folhas para formar fogueiras que logo se transformaram em barricadas. E, a medida em que os sons se misturavam no ar com outros sons e ecos, os impotentes habitantes do Chile descobriram, assombrados, que constituíam a imensa maioria.

"Foi maravilhoso. Sempre haviâmos suspeitado de nossos vizinhos. Eu bati timidamente duas colheres uma na outra. Alguém do lado respondeu. Depois os moradores de outro apartamento se juntaram a nós. Saímos para o corredor e começamos todos a nos abraçar. 'Quer dizer que você também é contra?', 'Vocês também?' O prédio inteiro saiu para a rua. De repente, percebemos que o mundo estava contra Pinochet".

Nessa noite surgiu um grito de guerra: "Vai cair! Vai

cair!"

Nascidas espontaneamente do fundo do sentimento popular, aquelas palavras tinham em suas origens uma insolência veemente e selvagem. Os chilenos já haviam derrotado, mentalmente ao menos, o tirano. E, a medida em que foram crescendo os protestos naquele ano de 1983, tinha-se a impressão de que Pinochet não chegaria a celebrar seu décimo aniversário no poder. No entanto, o general deu início a uma pseudo abertura, desmobilizou a oposição e, quando as coisas voltaram a esquentar, no final de 1984, impôs esse drástico estado de sítio que seria forçado a levantar em meados de 1985, devido a pressões internas e externas. Enquanto isso continuou ressoando o mesmo grito: "Vai cair!" Só que agora, três anos depois, com o mesmo tirano ainda agarrado ao poder, sob as mesmas montanhas, aquela frase começa a assumir um sentido mais desolador. Como a chuva ou neve, o homem haverá de cair quase como um fenômeno atmosférico.

O problema é que os protestos se repetem, esporádicos e desarticulados, sem que se consiga nada. A euforia pode se converter muito rapidamente em inação. Ao se dissolver o gás lacrimogênio, o que resta é o ardor nos olhos, uma náusea no estômago e a sensação de que voltamos ao mesmo ponto de partida. Pinochet não parece ter se movido um centímetro sequer de seu palácio. E os curiosos continuam ali na esquina, esperando para ver quem ganha.

Desobediência Civil: Nos últimos meses, porém, há sinais de algumas mudanças significativas. Quase todas as organizações civis do país estão nas mãos da oposição. Advogados e jornalistas, médicos e comerciantes, sem falar nos estudantes e professores, varreram os defensores do regime. Se se acrescentarem a isso os movimentos de ocupação de terras, os sindicatos, as associações femininas, culturais e indígenas, os caminhoneiros e motoristas de táxi, tem-se um contingente imenso que talvez esteja

pronto para ir além de uma luta simbólica contra o governo. Centenas de representantes desses movimentos até agora atomizados reuniram-se há cinco meses no que chamaram de Assembléia da Civilidade, para representar, segundo os que convocaram, quatro milhões de chilenos. Superando a fragmentação ideológica em que se debatem os partidos políticos da oposição, a Assembléia elaborou a "reivindicação do Chile", que, além de exigências específicas a cada setor, defende a volta imediata à democracia. Como o general Pinochet não se dignou sequer a responder, a Assembléia está pon-do em prática um prolongado plano de desobediência civil que culminará, pelo menos é que se espera na paralização final e definitiva do país.

O governo Ronald Reagan, preocupado com a possibilidade de a intransigência de Pinochet exacerbar os ânimos e fortalecer o comunismo, vem insistindo para que o general tome medidas concretas para assegurar sua retirada de cena política em 1989. Caso contrário, temem que surja daí uma situação como a da Nicarágua. Como Pinochet não lhes dá ouvidos, os EUA, pela primeira vez em treze anos de atropelos, condenaram o Chile na ONU por sua violação aos direitos humanos.

Desprovidos do senso do ridículo que deveria ter alguém que deve sua ascensão a permanência no poder à intervenção dos EUA, Pinochet denunciou publicamente a "ingerência estrangeira" nos assuntos internos do Chile.

Neste último sete de setembro, houve um atentado contra Pinochet, que teve como consequência a volta de um decreto de estado de sítio, que dá ao presidente amplos poderes de prisão e censura.

A repressão instaurada no Chile está levando a economia a um impasse. O governo militar chileno quer que a economia funcione sem problemas até as eleições presidenciais de 1989. Os Estados Unidos querem que o governo chileno melhore sua ficha de

direitos humanos.

Para que a economia chilena funione, o governo militar do general Pinochet precisa de um empréstimo do Banco Mundial para ajudar a manter o serviço da dívida externa. O governo dos Estados Unidos ameaçou, porém, opor-se à aprovação do empréstimo até que o governo chileno apresente grandes melhoras na situação dos direitos humanos e que cumpra a promessa de promover a transição democrática, dando um início a um diálogo com os partidos de oposição.

A não concessão do empréstimo seria um grave golpe para os planos do governo chileno de revigorar a economia e reduzir os altos índices de desemprego antes das eleições presidenciais.

De acordo com a Constituição de 1980, os chilenos votaram para apoiar ou rejeitar um único candidato indicado pelo regime militar. Se aprovado o candidato ficará no poder durante oito anos. Apesar dos desmentidos, é consenso na oposição que o general Pinochet, no poder desde o golpe de 1973, está lançando as bases para a sua própria candidatura.

Protocolo 35

Aula nº 7

Agentes das falas	Palas e Situações	Linhas
Al(a)ML	- Prof.(a), não dá debate hoje...	1
Prof.(a)P	- Tem uma reportagem para ler para vo-	2
	cês. O título é: Governo chileno autoriza a	3
	volta de 200 chilenos exilados.	4
Al(a)AN	- Que é exilado?	5
Prof.(a)P	- Aqueles que saíram de seu país por mo-	6
	tivos políticos.(Continua lendo a reportagem)	7
Al(a)D	- Como é esse negócio de embaixada?	8
Prof.(a)P	- É aquele lugar num determinado país on-	9
	de os demais tem suas representações. Por isso	10
	os exilados se apóiam nas embaixadas.	11
Al(a)AS	- P, Pablo Neruda era chileno?	12
Prof.(a)P	- Sim. Vamos agora responder umas ques-	13
	tões sobre o texto: Como é a estrutura políti-	14
	ca do Chile? Como Pinochet foi parar no poder?	15
Al(a)D	- Como se escreve Pinochet?	16
Prof.(a)P	- Pi-no-ché-te. O que você acha da Cons-	17
	tituição chilena? Só não me ponham péssima,	18
	bou ou má. Isso só não dá. Como o governo faz	19
	a repressão no Chile? Como está organizada a	20
	oposição ao governo Pinochet?	21
	Então para a prova é aquele material do pla-	22
	misférico, o da América do Sul e o do Chile.	23
Al(a)M	- Tem uma folhinha do Chile sobrando?	24
Prof.(a)P	- Puxa, ainda não tens folhinha do Chi-	25
	le?	26
Al.F	- Professor(a), as respostas estão to-	27

	das na folha?	28
Prof.(a)P	- Vamos trabalhar, então.	29
Al(a)D	- Pode fazer com alguém?	30
Prof.(a)P	- Pode, mas no máximo dois a dois. Na	31
	próxima aula faremos o debate, já que não qui-	32
	seram fazer hoje.	33
	Os estudantes de reunem. P, com reporta-	34
	gens da Folha de S.Paulo em mãos, procura, cor-	35
	ta, seleciona.	36
Al.P	- Qual a estrutura política, antes a do	37
	texto?	38
Prof.(a)P	- O texto narra a atualidade. Refere-se	39
	ao que se passa agora.	40
Al(a)C	- Aqui tem tanta coisa!	41
Prof.(a)P	- Escrevam com as palavras de vocês.	42
Al(a)B	- Ah! Não professora!	43
Prof.(a)P	- É justamente isto que facilita... es-	44
	crever conforme se entendeu.	45
Al(a)GS	- P, deu prá responder aquela pergunta:	46
	De que maneira o Pinochet controla os soldados?	47
	Eles são bem remunerados?	48
Prof.(a)P	- Soldado ou faz o que manda ou manda	49
	embora, é "despachado". Oly é só isso?	50
Pesquisa- dora	- Acho que existe uma questão de menta-	51
	lidade que dá forma ao comportamento do solda-	52
	do que no exército aprende que a primeira lei	53
	é cumprir as ordens de seu superior.	54
Al(a)G	- O que é disposição transitória aqui?	55
Prof.(a)P	- Nesse caso a lei que anula as demais.	56
Al(a)MI	- Na Zero Hora tem nova tabela da SUNAB	57
	com aumento de 500 produtos. Só arroz e feijão	58

	que baixa.	59
Al(a)I	- Aqui esse negócio de opressão...	60
Prof.(a)P	- As restrições à imprensa são formas de opressão, tirar os partidos políticos é repressão... sequestro é repressão.	61 62 63
Al(a)AN	- Vê como tá, não sei escrever com as minhas palavras. (Entrega trabalho de respostas às questões)	64 65 66
Prof.(a)P	- Tu sabes falar. Escreve como tu falas.	67

TRABALHO PARA ENTREGA DE GEOGRAFIA

M. I. nº 34 B 1º Téc. Contabilidade

AN.

1. Como é atual estrutura política do Chile?

Capitalista. Ditadura total, maior dívida da América do Sul. Baixo poder aquisitivo da população, taxa de desemprego alta, subdesenvolvimento. Quando estorou a crise de 1982, e a produção caiu no 14,1%. (20% da população acumula 61% da riqueza nacional).

2. Como Pinochet foi parar no poder?

Opinam, só 2,5% dos chilenos consideram Pinochet como líder. Foi um golpe militar, que derrubou o presidente socialista Salvador Allende, em 11 de setembro de 1973 com o fechamento do congresso desde o golpe e o legislativo exercido pela junta militar (Forças Armadas).

3. O que você acha da constituição chilena?

É uma constituição que na verdade são duas constituições uma de 120 e uma de 29 que anula a primeira, regras de modelo razoavelmente democrático. É uma violação dos direitos do homem, partidos fora da lei.

Governo chileno autoriza volta de duzentos exilados

Das Agências Internacionais

O Governo do Chile autorizou ontem o ingresso no país de duzentos exilados, a medida foi anunciada em Santiago (capital) pelo ministro do Interior, Ricardo Garcia, que dividiu também a suspensão do estado de sítio nas províncias de Malleco e Cautenes, ao sul de Santiago, e na região de Chamaral, onde ocorreu um fatídico acidente que resultou na morte de sete pessoas.

Esta suspensão de sítio desde o dia 8 de setembro deste ano, medida tomada pelo governo em resposta ao frustrado atentado realizado em dia anterior contra a comitiva em que viajava o presidente da pátria, General

Augusto Pinochet. O ministro afirmou que está em estudos e com essa medida de entrada no país a um segundo grupo de duzentos exilados.

A lista de nomes de exilados autorizados a voltar ao Chile foi divulgada ainda ontem pelo ministro. Entre os beneficiados estão Arturo Tapia e Ramón Peltreverría, que, junto com Patricia Pérez, haviam pedido asilo em janeiro de 1982, a embaixada da Suécia em Santiago.

Posteriormente, todos foram acusados pelo governo de envolvimento com o albanês e um quartel da polícia ao sul de Santiago, no qual ocorreram dois policiais, ocorrido em fins de 1984. Patricia Pérez teve sua partida

para a Argentina, permitida no ano passado, mas Tapia e Peltreverría ainda se encontram refugiados na República da Suécia. Segundo a última lista de exilados chilenos proibidos de regressar ao país divulgada pela polícia federal em 15 de setembro passado, o número oficial de exilados chega a 3.703.

Para o diretor de inteligência militar, um cente de seletividade aos detidos durante o exercício de sítio existiu que o governo iniciou as razões pelas quais oito dirigentes oposicionistas estão presos há cerca de cinco semanas. O porta-voz do quartel qualificou os presos como "ilegais, não contribuindo para o

estabelecimento de nenhuma espécie de diálogo". Entre os detidos estão sociólogos, sacerdotes e estudantes, segundo o advogado Eduardo Loyola, segundo o qual desde antes e liberado preso no meio deste mês e liberado na última segunda-feira, "nenhuma explicação sobre o motivo da prisão foi dada".

Insumente

Em Buenos Aires, membros da organização chilena de extrema esquerda Frente Patriótica Manuel Rodríguez (FPMR) desmentiram que os nove homens apresentados pelo governo chileno recentemente como envolvidos no atentado contra o

General Pinochet também, de fato, participaram da ação terrorista.

Em um comunicado enviado à imprensa argentina, a FPMR afirmou que os nove detidos em Santiago são a acusação de pertencerem a organização e de haverem participado da ação terrorista, que investiu o

atentado, cinco dos detidos pertencem a política chilena, que investiga e foram diretamente no ato, enquanto que os demais seriam cúmplices.

A polícia chilena divulgou anteriormente um relatório sobre as investigações, segundo o qual cerca de 100 pessoas intervieram direta ou indiretamente no atentado. Um das responsáveis pelas interrogações de dois

Excomulgado

A Igreja Católica do Chile excomulgou ontem em Punta Arenas 12.500 quilômetros no sul de Santiago um ex-agente do governo militar acusado de "desaparecimento" de 13 dirigentes comunistas. A excomunicação foi feita pelo bispo de Punta Arenas, monsenhor Tomás González. O excomulgado, Ugo Toujibe Arrianda, foi anistado pelo governo no último dia 9 de outubro.

4. Atualmente como o governo faz a repressão no Chile?

Através da proibição dos meios de comunicação, estado de sítio, toque de recolher, proibido manifestações da população contra o seu regime de ditadura, é uma das ditaduras mais combatidas pelos direitos humanos, torturas, corrupção, exílio político, líderes políticos presos.

5. Como está organizada a oposição o governo Pinochet?

Está organizada através de Rodolfo Seguel, o presidente do Sindicato dos Trabalhadores do Cobre, o mais importante do Chile. Que convoca manifestações de protesto no silêncio. Através de bater de colheres, batidas na parede.

Protocolo 36

Aulas da Profª. (4) - História

Aula nº 1

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Profª.L	(Faz a chamada) - E a K.?	1
Al(a)AS	- K. esteve aqui. Disse que estava com o pé na cova. Desistiu	2 3
Profª.L	- Não esqueçam dos trabalhos de dissertação livre que vocês vão apresentar.	4 5
Al(a)MI	- Prof.(a), dá prá ser com as palavras da gente?	6 7
Profª.L	- Deve ser, só que com contribuições de depoimentos, dados. Vejam em revistas: Veja. Isto é... Vamos fazer uma revisão no Brasil de 1.910. (Escreve no quadro:)	8 9 10 11
	RJ - 850.000 habs. 14.000.000 habs.	12
	SP - 375.000 habs. no Brasil	13
	Economia: importava-se equipamentos mais do que se exportava gêneros alimentícios: café, arroz, algodão... Havia déficit na balança de pagamentos.	14 15 16 17
Al(a)AN	- Assim como também tem agora? Agora é a mesma coisa.	18 19
Profª.L	(Escreve no quadro:) Política: coronelismo.	20 21
Al(a)MI	- Existe no nordeste até hoje.	22
Profª.L	- Quando predomina o coronelismo, o povo fica sem poder político. Só o coronel impõe através do povo porque ele se utiliza do voto de cabresto, não secreto e da força de domina-	23 24 25 26

	ção de seus honens, os jagunços	27
Al(a)MI	- Mas agora também tem coisa parecida;	28
	há o voto do "povo convencido". Fale A., abra	29
	a boca e não engula a palavra.	30
Profª.L	- Será que agora e mais próximo de nós,	31
	aqui em Pelotas, existe a mesma coisa?	32
Al(a)MI	- O que eu acho é que existe "curral e-	33
	leitocal".	34
Profª.L	- Na época que estou falando havia dois	35
	partidos políticos que criavam condições para	36
	se revezarem no poder. Eram o Partido Republi-	37
	cano e o Partido Liberal que representavam as	38
	oligarquias de S.Paulo e Minas Gerais. Por is-	39
	so era chamada de política do café com leite.	40
	Aqui bem próximo de nós há um exemplo típico	41
	onde na cidade de Pedro Osório dois prefeitos	42
	se revezam no poder.	43
Al(a)MI	- Essa questão do voto acontece muito é	44
	por promessa. É de emprego, obrigações, con-	45
	serto nas ruas, iluminação, participação popu-	46
	lar, mudança sócio-econômica.	47
Al(a)AN	- Mudança sócio-econômica que não aconte-	48
	cece nunca.	49
Profª.L	- O político para se promover se utiliza	50
	dos anseios da população em nível individual e	51
	social.	52
Al.F	- Basta ir pro poder; os políticos são	53
	corruptos. Essa constituição votada por polí-	54
	ticos não sei que vai dar; mas também o povo	55
	não entende para votar.	56
Al(a)MI	- Ah! Não! Claro que entende; entende	57
	muito bem o que quer o povo. Só que não tem	58

- oportunidade. 59
- Profª.L - Mas teria outras formas de votar uma 60
 Constituinte; até pela representação das cate- 61
 gorias profissionais. 62
- Al.F - Mas, tem uma coisa. Vamos por hipóte- 63
 se: o diretor da Escola poderia ir votar prá 64
 Constituinte, mas e um pedreiro? Não pode, não 65
 sabe. 66
- Profª.L - Tem que pensar numa outra coisa tam- 67
 bém: se a sociedade é composta por tantas ca- 68
 tegorias, porque um pedreiro não pode repre- 69
 sentar os pedreiros? Defender os seus interes- 70
 ses? 71
- Al.F - Aconcece que o pedreiro vai querer 72
 ganhar dinheiro, mais que os outros e também 73
 não tem informações. 74
- Al(a)MI - Eu não concordo. O que precisa é mui- 75
 ta organização da sociedade e que o povo não 76
 sabe se organizar. 77
- Profª.L (Escreve no quadro:) movimento em defe- 78
 sa da ecologia, movimento feminista, União Na- 79
 cional dos Estudantes, sindicatos, associações 80
 de bairro, comunidades eclesiais de base, mo- 81
 vimento negro, partidos políticos, movimentos 82
 dos sem terra. - Isso não é organização da so- 83
 ciedade? 84
- Al(a)MI - É, é. 85
- Profª.L - Quem aqui participa de algum destes 86
 grupos? (Ninguém) Então: porque ficou uma 87
 Constituição congressual e não exclusiva? Não 88
 é porque os grupos não estão com um nível de 89
 organização ainda não satisfatória? E os que 90

	estão lá no fundo, não falam!	91
Al(a)I	- Estamos escutando.	92
Al(a)AN	- Bem, pode ser que esse jeito de fazer política que a Sra.falou também ajude que o povo não participa.	93 94 95
Profª.L	- A política do coronelismo é também responsável pela não organização popular em torno da política.	96 97 98

Protocolo 37

Aula nº 2

Agentes das falas	Falas e Situações	linhas
Profª.L	- Façam um círculo. Cada um vai apresentar o seu trabalho. Depois uma autoavaliação com base em 4 critérios. Se quiserem acrescentar mais algum critério, acrescentem. Coloquei 4 critérios: esforço na busca, conteúdo apreendido, responsabilidade na entrega, relação com a Constituinte.	1 2 3 4 5 6 7
Al.P	- Eu fiz menor abandonado. Nessa pesquisa que eu fiz eu vi que os estrangeiros consideram bem uma criança de qualquer cor. O brasileiro é racista, ele não adota criança de cor. O rendimento escolar de uma criança adotada não é o mesmo que os da não adotada. Os adotados que vivem no estrangeiro estão felizes. Será que exportar é solução?	8 9 10 11 12 13 14 15
Profª.L	- Qual a opinião tua P.?	16
Al.P	- Se é para ficar sofrendo, é melhor ir.	17

Profª.L	- Tu achas que uma das soluções é exportar.	18 19
Al.P	- Sim.	20
Profª.L	- E o menor abandonado?	21
Al.P	- É um problema familiar.	22
Al(a)AN	- Também é um problema de baixa renda.	23
Al(a)MI	- Tem que ver as causas...	24
Profª.L	- Não vai haver pais estrangeiros para 7.000.000 de crianças sem escola.	25 26
Al(a)MI	- A FEBEM tem que melhorar o que faz para acompanhar o menor.	27 28
Al(a)B	- Não adianta nada que o governo bote na cabeça da mulher não ter filhos, se não há dinheiro.	29 30 31
Profª.L	- O combate da natalidade tem de ser aliado ao conhecimento sobre a sexualidade. Acho que a questão de abandono é uma questão de salário das famílias e não adianta controle da natalidade.	32 33 34 35 36
Al(a)B	- Também não sei se tenho pena ou raiva? Porque os mais pobres tem mais filhos.	37 38
Profª.L	- Pessoal, devagar com o andor. A mulher camponesa tem famílias grandes porque precisam trabalhar na terra toda a família. Porque a gente não se escandaliza quando a classe média tem 5 filhos? Vocês colocam uma causa como consequência. A mulher européia está vinculada à produção por isso também diminuiu o nº de filhos. Vocês podem estar vendo nº de filhos como causa da miséria e não como consequência.	39 40 41 42 43 44 45 46 47
Al(a)B	- As pessoas têm medo de pegar uma criança negra e depois dar trabalho e nem pode levar	48 49

	a criança a qualquer lugar.	50
Prof ^a .L	- Eu trabalhei na Prefeitura com cadas-	51
	tro dos posseiros. Não existe mais pai, mãe e	52
	filhos mas mãe com filhos e um companheiro e-	53
	ventual ou não em geral mais jovem. Esse tipo	54
	de situação está muito vinculada ao tipo de	55
	trabalho. P., te autoavalia, P.	56
Al(a)P	- 9,0	57
Al.A	- Eu vou falar sobre tóxico (Lê uma con-	58
	sulta sobre tóxicos. Enfatiza a diminuição da	59
	atividade sexual pelo uso da maconha. Os fi-	60
	lhos de drogados nascem com problemas. A libe-	61
	ração da maconha em alguns países. Sinais e	62
	sintomas dos drogados)	63
Prof ^a .L	- Estabelecesses vinculação com a Consti-	64
	tuinte?	65
Al.A	- Não, não consegui.	66
Al(a)AN	- Olha, esse negócio de maconha é muito	67
	sério. Uma vez meu irmão andava bem louco. E	68
	ele ofendia todo mundo. Em casa ele atirava as	69
	coisas. A mãe não sabia o que fazer; e era por-	70
	que tinham vendido maconha prá ele. Foi um	71
	tempo, depois passou. Mas ele táva bem disnor-	72
	teado.	73
Prof ^a .L	- A., você quer se auto avaliar?	74
Al.A	- Não, prefiro que a Sr ^a . me dê... Tá,	75
	então dá 9,0.	76
	Bateu.	77

Protocolo

Aula nº 3 (*)

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Profª.L	- Vamos tratar da fase industrial.	1
Al(a)MI	- Como foi o Conselho de Classe?	2
Profª.L	- Terrivelmente calmo!	3
Al(a)MI	- Não será a calma de Pedro Alvares Cabral?	4 5
Profª.L	- Os meninos das turmas C e U se posicionaram muito bem. Disseram até que a ditadura acabou em 1.985. Tem gente até enfiando a carapuça sem necessitar. Mas é uma calma aparente. Vai continuar na reunião pedagógica de terça-feira.	6 7 8 9 10 11
Al.P	- A Srª. que foi nossa defensora!	12
Profª.L	- Não esqueçam que uma mudança tem que corresponder uma mudança de vocês também.	13 14
Al(a)MAR	- E as notas, como ficam?	15
Profª.L	- Fazemos uma prova geral. Mas é só nota que está preocupando vocês?	16 17
Al.A	- Não, os conteúdos têm que mudar do jeito que a Srª. está fazendo a História, de uma forma não maçante, que traz coisas que interessam.	18 19 20 21
Al.P	- Diziam que a direção não deixava mudar, mas a L. e a P. mudaram.	22 23
Al(a)I	- Tem outra coisa que a Oly falou que pode ser o saber que a gente pensa que o prof. tenha e talvez nem tenha tanto. Esse negócio tem a ver com dar a mesma matéria, sempre a	24 25 26 27

	mesma matéria; se não, se perde.	28
Profª.L	- E porque que eu penso diferente?	29
Al(a)G	- É cabeça nova.	30
Profª.L	- Não, porque tenho 36 anos. É uma visão	31
	de gente que cada um tem. Que acha que cada	32
	homem pensa e não precisa ser inferior. Daí es-	33
	sa questão da hierarquia. Lembram do que foi di-	34
	to no Conselho de Classe? O aluno no "seu lu-	35
	gar" para estudar. O professor no "seu lugar".	36
Al.P	- Estava tão nervoso; mas sei que isso	37
	pintou.	38
Profª.L	- Mas afinal, para que raios vocês estão	39
	aqui?	40
Al(a)MAR	- Para ser técnico contador.	41
Profª.L	- E técnico contador é só técnico-conta-	42
	dor?	43
Al(a)AN	- É quem faz a contabilidade da empresa.	44
Profª.L	- E quem está na empresa? Vamos imaginar	45
	a CICA por exemplo, pode ser?	46
Al(s)	- Pode.	47
Profª.L	- Diretoria; quem mais?	48
Al(a)B	- Contador, técnico de nível superior se-	49
	tor burocrático, encarregados, operários, fa-	50
	xineiras...	51
Profª.L	- Quem faz a produção da empresa?	52
Al(a)I	- Ah! Os operários.	53
Profª.L	- Que é que os operários fazem?	54
Al(a)AN	- Trabalham na produção da empresa.	55
Profª.L	- Produzem mercadorias; este mísero lá-	56
	pis, por exemplo. Que é mercadoria? De onde	57
	saiu este lápis.	58
Al.F	- Do trabalho dos empregados.	59

Profª.L	- Mercadoria,então, é trabalho humano	60
	corporificado. Como?	61
Al(a)B	- Ué, vários empregados... trabalhando.	62
Profª.L	- Socialmente, então. E como se estipula	63
	o valor dessa mercadoria?	64
Al(a)B	- Não sei; pelo trabalho. Isso é compli-	65
	cado; acho que tem muita coisa junta.	66
Profª.L	- Quanto é o salário mínimo?	67
Al(a)AN	- Cz\$ 804,00	68
Profª.L	- Quanto tempo de serviço equivale a um	69
	salário de operário?	70
Al(a)MAR	- 200 horas, mais ou menos.	71
Profª.L	- E esse salário paga esse trabalho? Pa-	72
	ga realmente o valor produzido pelo operário?	73
Al.A	- Paga...	74
Al.P	- Não...ão, porque a empresa tira lucro.	75
Al.A	- Ah! Mas, a empresa tem que ter lucro,	76
	ora!	77
Al(a)B	- Mas tem as que tiram um lucrão em cima	78
	do trabalho do operário.	79
Profª.L	- E o que vocês fazem na empresa?	80
Al.A	- Ah! A gente só chega lá, faz a conta-	81
	bilidade e vai embora.	82
Profª.L	- E a participação de vocês começa e	83
	termina aí?	84
Al.P	- Conheço dois colegas, profª. Um, rei-	85
	vindicou melhor salário; ganhou e se acomodo-	86
	u. O outro também ganhou mas continuou bata-	87
	lhando por outras coisas na empresa. Botaram	88
	ele prá rua.	89
Pesquisadora	- A L.disse que mercadoria é trabalho hu-	90

	mano corporificado. Vocês têm escrito	outro	91
	conceito para mercadoria?		92
Al(a)AN	- Para aí; vou procurar. (Folheia os ca-		93
	dernos) - Mercadorias são coisas para	serem	94
	negociadas.		95
Prof ^a .L	Escreve no quadro os dois conceitos.		96
Al(a)GS	- Que é corporificado?		97
Prof ^a .L	- Que tem forma, conteúdo, massa. Quer		98
	dizer que virou corpo concreto.		99
Al(a)GS	- Ah! a...a...a.		100
Prof ^a .L	- Então existe mais de um conceito para		101
	as coisas que vão ser conceituadas. Vocês ago-		102
	ra têm dois conceitos. Poderia ter mais. Vocês		103
	também podem elaborar conceitos. Vejam uma coi-		104
	sa. Este conceito de mercadoria como coisa ex-		105
	clui o homem do conceito. Este de mercadoria		106
	como trabalho põe o homem no centro do concei-		107
	to. Vocês não acham que o conceito que se dá		108
	ou se utiliza para mercadoria tem a ver com a		109
	idéia que se tem de homem? Num conceito tem o		110
	homem participando como sujeito com o trabalho		111
	na empresa; noutro, cadê o homem? Deve ser		112
	objeto da empresa para melhor obtenção de lu-		113
	cro.		114
Al(a)MI	- Na empresa é a mesma coisa que aqui.		115
	Prá uns a gente é objeto; prá outros é sujeito.		116
Al.A	- Ah! Mas o salário dos professores é		117
	baixo. Então, eles não se interessam, dão tudo		118
	matado.		119
Prof ^a .L	- E quando o salário é menos baixo, na		120
	Universidade, e também dão tudo matado?		121
Al.A	- Ah! É aquele negócio que a Sr ^a . falou:		122

	ou tem homem na jogada ou não tem.	123
Prof ^a .L	- Então qual é a contabilidade que vocês	124
	vão fazer se mercadoria só for coisa?	125
Al.P	- Sem pensar.	126
Prof ^a .L	- Prá quem é bom isso? Prá vocês, pros	127
	operários, pros diretores da empresa?	128
Al(a)P	- Prá...a nós; a gente fica neutro.	129
Al(a)MI	- Prá eles bocó; tu não vê que eles pen-	130
	sam, tu não pensa; eles tem poder, ó!	131
Al(a)B	- Que nem aqui, que os professores auto-	132
	ritários pensam do jeito deles e mandam a gen-	133
	te calar a boca.	134
Prof ^a .L	- Então, prá que raios vocês estão aqui?	135
	Que contabilidade vocês vão poder, vocês vão	136
	querer fazer? Voudeixar vocês eminhocados...	137
	Bateu.	138

(*) Mercadoria é todo produto que se compra ou se vende. É portanto tudo o que se produz para troca e não para consumo do produtor.

Essa é a principal característica do capitalismo, a de possuir uma economia de mercado ou segundo Marx "um modo de produção de mercadorias".

Protocolo 39

Aula nº 4

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof ^a .L	- Oly; pensei e vim de mapa hoje. Para	1
	tratar a questão industrial acho que podemos	2

- começar analisando Pelotas, que é uma cidade 3
de médio porte, dá para considerar. Aqui está 4
o centro, o porto, Navegantes I e II, Areal, 5
Fragata, Três Vendas, Zona Norte, Pestano, Sí- 6
tio Floresta, Bom Jesus, St^a.Terezinha. 7
- Al(a)AN - Eu tô ali,ó. 8
- Al(a)ML - E eu ali. 9
- Al(a)MI - If... eu tô lá ó, lá longe. 10
- Prof^a.L - Vejam que no ano passado foram desati- 11
vados os trilhos e os posseiros se organizaram 12
nestes pequenos lotes com 15 m. de comprimento 13
que são da viação férrea. Aqui em Pelotas são 14
43.000 posseiros de uma população total de 15
300.000 habitantes. A cidade nasceu em torno 16
do Rio Pelotas, com a família Maciel doando 17
para os prédios públicos terrenos onde hoje 18
está a parte administrativa da cidade, para lo- 19
tear em sua volta o que hoje é o centro da ci- 20
dade. Portanto, não é por acaso que a cidade 21
se desenvolveu ali e é por interesses econômi- 22
cos de valorização dos terrenos que acontece- 23
ram as doações. 24
- Al(a)G - Prof^a.; tem cada vez mais gente nos 25
trilhos. 26
- Prof^a.L - Vejam que a zona dos engenhos não tem 27
população abundante porque existe pouca mão de 28
obra para engenho. A população de baixa renda 29
está concentrada no porto porque fica próximo 30
das fábricas e são terrenos alagados, sem va- 31
lor, disponíveis. A vinda do pessoal do meio 32
rural se deu na década de 70, que sem poder a- 33
quisitivo se localizaram na periferia, delimi- 34

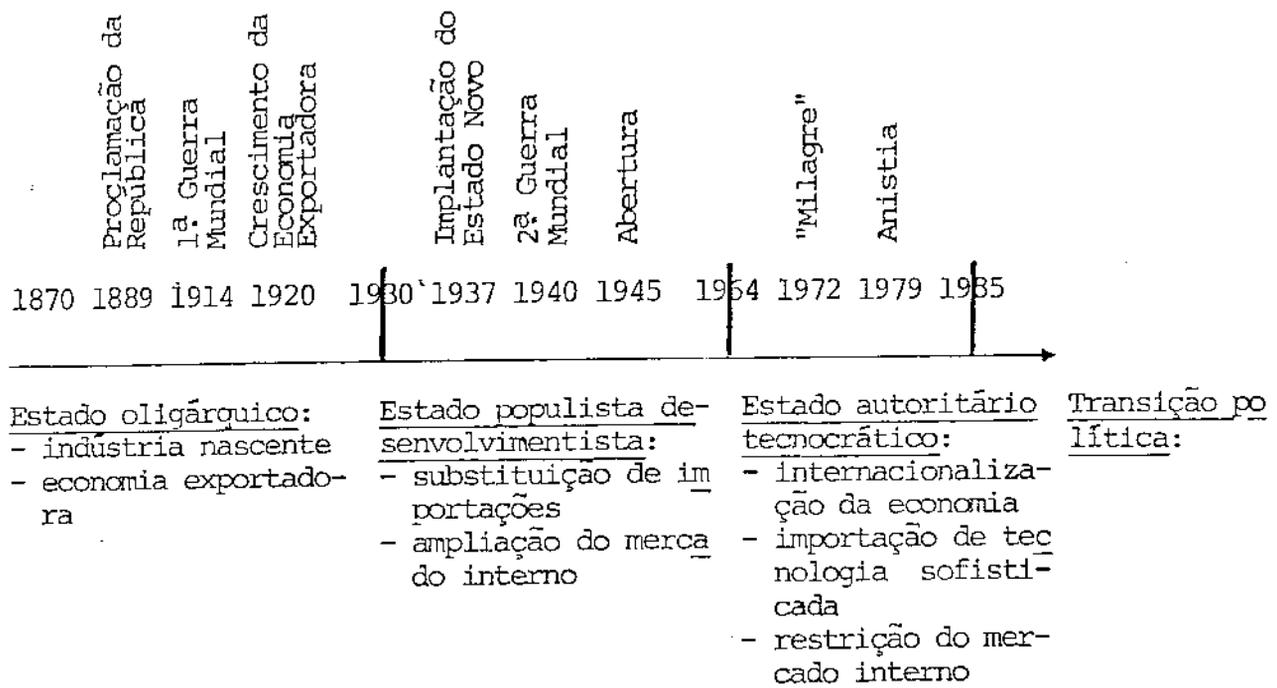
	tando os vazios urbanos cujos proprietários se-	35
	guram os terrenos.	36
Al(a)AN	- Perto do Pestano diz que tem muito. Eu	37
	ainda não fui lá.	38
Al(a)G	- Eu sei, já fui lá uma vez.	39
Al(a)MI	- Ali perto daquela fábrica tem um grupo	40
	de padeiros. Fazem uma casinha grudadinha na	41
	outra.	42
Al(a)MAR	- Tem gente se colocando perto do Canal	43
	S.Gonçalo também.	44
Profª.L	- Tem também o caso de quem morava na	45
	cidade, não consegue morar mais na Cohab Lin-	46
	dóia, perde o emprego e vai ocupar as áreas de	47
	posseiros.	48
Al(a)AN	- Tem uma história de um carnet que foi	49
	parar na Prefeitura. Os posseiros se organi-	50
	zaram para não pagar.	51
Profª.L	- Tem outro lado da questão. Com uma	52
	luta dos posseiros em 1980 na Guabiroba, dando	53
	saída a uma lei municipal dos posseiros com-	54
	prando terrenos com 8% do salário mínimo ao	55
	mês. Vejam, a área industrial está cheia de	56
	vazios em função da supervalorização dos ter-	57
	renos com desgaste para os trabalhadores que	58
	tem de morar longe, e para a Prefeitura que	59
	tem de estender a rede pública de água e esgo-	60
	tos para muito mais longe. Aqui tem duas al-	61
	ternativas para o transporte público: uma é	62
	comprar a frota e socializar o transporte ...	63
	outra...	64
Al(a)AN	- Um dia fizeram uma reunião com a Pre-	65
	feitura, mas aí o pessoal da prefeitura foi lá	66

	e disse que não tinha nada a ver com transporte.	67 68
Profª.L	- Uma questão é não ter lucro, socializar só para manter o transporte. Outra é deixar com os empresários que não compram veículos esperando o colapso sem poder aumentar as passagens.	69 70 71 72 73
Al(a)B	- Pobre que vai pegar o ônibus pro Laranjal, só se esperar 3 horas na fila. Um dia vi um botando a bunda prá fora para mijar. É verdade!	74 75 76 77
Profª.L	- Essa distância enorme encarece a infraestrutura de redes de água e esgoto e transporte.	78 79 80
	Bateu	81

Protocolo 40

Aula nº 5

Agentes das galas	Fatos e Situações	Linhas
Profª.L	- Pessoal, vamos tentar fazer uma linha de tempo relacionando as etapas de desenvolvimento industrial e a política do país.	1 2 3
	(No quadro:)	4



Isto aqui então seria uma linha de tempo que mostra a reflexão da economia na política. Começa em 1.870 porque é o início da indústria no Brasil, com os imigrantes que trouxeram algum capital: tecidos, vinho, cerveja, móveis e empresários que, além de um pouco de dinheiro trouxeram também conhecimento.

Os plantadores de café nunca perdiam porque pressionavam o Estado oligárquico que queimava o café para manter o preço em alta. Isso é a socialização dos custos. Através do capital dos cafeicultores e imigrantes é que nasce a indústria. Com a 1ª Guerra Mundial o produto inglês fazia pressão nos produtos brasileiros porque seus produtos entravam no Brasil sem taxas. O mercado consumidor brasileiro comprava produto inglês. Mas aí era necessário produzir para a guerra que gera mais lucro e não vão exportar mais para o Brasil e os brasileiros para consumir no mercado interno, de-

	safogando a colocação do produto brasileiro. A-	25
	té 1929 ocorre uma crise grave de superprodução	26
	no capitalismo. Produção e dinheiro nas mãos	27
	de alguns e baixo consumo por pouco dinheiro	28
	da maioria. Isso ocorria em 1.920. Quantidade	29
	enorme de produto sem ser consumido. Há duas	30
	saídas: socialização do consumo, ou seja, au-	31
	mento da oferta pela diminuição do preço ou	32
	achar uma forma X de alguns mais adquirirem o	33
	produto, mantendo o preço. Isso se faz em 1929	34
	abrindo-se o crediário, saída que a economia	35
	internacional encontra para desafogar. Com es-	36
	sa crise, a nossa economia não consegue botar	37
	os produtos brasileiros no exterior. Entra em	38
	crise a economia brasileira. Há cisão na oli-	39
	garquia e vai se fazer um novo acordo. Há e-	40
	leições e será lançado Getúlio Vargas pelo RS	41
	apoiado pela oligarquia de MG e pessoal da in-	42
	dústria, além dos tenentes que vão possibilitar	43
	a subida de Getúlio Vargas. As eleições são	44
	fraudadas pelo voto de cabresto. As forças	45
	favoráveis " a Getúlio se reúnem para inverter	46
	a situação.	47
Al(a)G	- Que é oligarquia?	48
Profª.L	- União dos poderosos para se proteger,	49
	obrigando os governantes a agir em seu benefí-	50
	cio. Que tu achas Oly?	51
Pesquisadora	Acho que tem muita palavra difícil.	52
Profª.L	- Será que estou falando para as paredes?	53
Al(s)	- Não.	54
Profª.L	- Oly, diz as palavras difíceis...	55

Pesquisadora	Socialização dos custos, socialização do consumo, mercado consumidor, superprodução no capitalismo.	56 57 58
Prof. ^a L	- Que é superprodução no capitalismo?	59
Al(a) MI	- A sra. tinha falado numa geladeira que fica estocada porque ninguém tem dinheiro para comprar	60 61 62

Protocolo 41

Aula nº 6

Agentes das falas	Palas e Situações	Linhas
Al(a) Gs	- Hoje vou lhe perguntar uma coisa que a sra. já falou, mas até agora não consegui entender: o que é socialismo? o que é capitalismo?	1 2 3 4
Prof. ^a L	- Pronto, já temos no que trabalhar hoje. Capitalismo é um sistema econômico que visa lucro baseado na mais valia que é o que é retirado do tempo do trabalhador, valor trabalhado, não pago, apropriado pelo capitalista. É daqui que sai o lucro do capitalista. Já tivemos o mercado da livre concorrência. Agora temos economia de monopólio. Significa que um determinado grupo empresarial detém o controle do mercado impondo o preço através do Estado que é articulado pelos cartéis. Imperialismo é a tendência de concentrar os capitais que assume caráter internacional com os países sede - no caso do mundo ocidental os E.U.A. - que dirige países satélites ou dependentes como é o caso	5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

	Bolívia, Brasil e outros. Hoje, na Bolívia, os	20
	E.U.A. dita a política para dominar econômica-	21
	mente, com a desculpa de combater a cocaína.	22
	Socialismo é o sistema que visa a igualdade de	23
	condições. Para Marx a exploração criou duas	24
	classes básicas, ou seja, proprietários e pro-	25
	letariado. Com o tempo a situação levaria a	26
	luta armada e aí o proletariado assumiria a	27
	direção da repartição segundo as condições de	28
	cada um, pela ditadura do proletariado.	29
Al(a) GS	- Qual o país que tem socialismo?	30
Prof. ^a L	- Ah! Aí é uma briga enorme. Uns dizem	31
	que é a Albânia; outros que é a Rússia. Agora	32
	você entendeu?	33
Al(a) Gs	- Entendi.	34

Protocolo 42

Aula nº 7

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof. ^a L	- Pessoal, segunda-feira próxima eu não	1
	venho. Vou deixar um roteiro de trabalho. (Di-	2
	ta o que segue:)	3
	1. Qual o regime de trabalho usado na minera-	4
	ção?	5
	2. Por que o mercado mineiro foi importante pa	6
	ra a integração da colônia?	7
	3. Como surgiram as aglomerações e povoados na	8
	época da mineração?	9
	4. Quais as novas profissões que surgiram com	10
	a mineração?	11
	5. Por que a mineração entra em declínio?	12

6. Para onde se dirige a população saída destas áreas?	13
7. Por que a produção de algodão cresce?	14
8. Por que a produção de café torna-se importante?	15
9. Qual a área cafeeira mais importante por volta de 1850?	16
10. Por que a produção cafeeira se estende pelo vale do Paraíba?	17
11. Por que o empresário cafeeiro paulista defendia a abolição e a república?	18
12. Por que a produção açucareira no nordeste fica estagnada?	19
13. Por que a vinda do imigrante foi importante para a cafeicultura paulista?	20
14. Por que o governo paulista passou a financiar diretamente a vinda do imigrante?	21
15. Quem foram as principais vítimas do processo de expansão da cafeicultura paulista?	22
16. Causas da proclamação da república.	23
17. O que foi a questão religiosa e a questão militar?	24
18. O que foi a grande naturalização?	25
19. O que foi a política de encilhamento?	26
20. O que defendia a Constituição de 1891?	27
21. Quais as revoltas ocorridas durante o governo de Floriano Peixoto?	28
22. Como estava a situação econômica no Brasil por volta de 1910?	29
23. Como era composta a maioria da população rural até 1930?	30
24. Quais as condições de vida desta população?	31

25. Que eram as oligarquias?	45
26. Quais os capitais que impulsionavam a indústria brasileira?	46
27. Quais os surtos industriais ocorridos até 1930?	47
28. Por que a expansão do capitalismo urbano e industrial foi maior em São Paulo?	48
29. Quem formava o proletariado urbano no início deste século?	49
30. Características do Estado populista.	50
- Aproveitem o tempo para começar a responder. (respostas baseadas em texto mimeografado com 15 páginas, previamente entregue aos estudantes sob o título: Do Ciclo do Ouro à Industrialização).	51
	52
	53
	54
	55
	56
	57
	58
	59

. DO CICLO DO OURO À INDUSTRIALIZAÇÃO

Sempre que uma Entrada ou Bandeira se internava no sertão, ainda que seu objetivo imediato fosse a preação de índios, não deixava de se preocupar com os metais preciosos. Na Segunda metade do século XVII, o bandeirantismo colocou sua ênfase na pesquisa do ouro. O Príncipe Regente de Portugal, solicitou ao bandeirante Fernão Dias Paes para que procurasse ouro nos sertões mineiros. A expedição de Fernão Dias não obteve sucesso, mas abriu caminho para que outros sertanistas encontrassem ouro nas Gerais.

O primeiro ouro encontrado na região, no leito dos rios e riachos, ficava em depósitos chamados faisqueiros, porque ao sol faiscava os grãos maiores não precisando de métodos e técnicas de prospecção. A notícia das descobertas correu logo a Colônia e em seguida um grande nº de colonos seguiram para a região em busca do ouro.

A região mineira foi explorada, ocupada e colonizada com espantosa rapidez. Os campos principais de Ribeirão Preto, Ouro Preto e Sabará haviam se tornado, ao fim do século povoações prósperas.

Todas as jazidas eram de propriedade do Rei de Portugal, que a doava a particulares para sua exploração.

Assim, o processo de distribuição das jazidas estavam regulamentadas pelas leis portuguesas. A distribuição das jazidas era orientada tendo em vista o incentivo a produção, a fiscalização das jazidas e a arrecadação tributária.

A mineração baseava-se também na mão-de-obra escrava, mas houve uma certa mudança no regime de trabalho escravo que existia até então. A forma como se organizou o trabalho permitiu

que o escravo tivesse maior iniciativa: trabalho longe do senhor, trabalho por tarefas ou mesmo por conta própria (pagando periodicamente uma quantia ao seu senhor), aumentando assim a possibilidade de comprar sua liberdade.

A partir do século XVIII, a circulação de mercadorias, homens e animais passa a ser uma constante essencial na formação brasileira ao longo de todo o território.

A euforia causada pelos altos lucros da empresa mineradora, atraiu a atenção de todos, estimulando o movimento de pessoas em busca do ouro, quanto de comerciantes, mascates etc... Isto estimulou em torno das regiões mineradoras a criação de novas áreas produtivas voltadas para o abastecimento daquelas. O mercado mineiro foi mobilizador de correntes comerciais entre pontos do país que até então, levavam uma existência isolada, integrando relativamente a Colônia. Para possibilitar estes contatos criaram-se novos caminhos, surgiram novos núcleos de população, e um verdadeiro "sistema de transportes" até então inexistentes, baseado principalmente em tropas muares.

Criou-se um caminho por terra, unindo o Rio de Janeiro à Minas Gerais, chamado "Caminho novo das Gerais", que no final da primeira década do século XVIII começava a ser usado regularmente. Nestas estradas se estabeleceram os meios eficazes de controle fiscalista do ouro, através de estabelecimentos oficiais policiados, para a passagem obrigatória. Comumente em torno deles se erigiam casas, pousos e acabava por desenvolver-se uma cidade: é o caso de Moji-Mirim e Moji-Guaçu.

Não só em torno destes estabelecimentos surgiram povoações e aglomerados urbanos, mas ao longo de todo o caminho surgiram toda uma série de vilas e cidades. Até o século XVIII os núcleos urbanos se restringiam ao litoral, agora se interiori-

zavam. À frente das tropas de muares vinha o tropeiro, que além de transportar alimentos, sal, couro etc... também levava as idéias e notícias, servindo de agente de uma precária unidade na Colônia. O tipo de povoação propiciada pelo ouro em Minas foi um fenômeno antes de tudo urbano, praticamente toda a população está concentrada nos núcleos urbanos, criando assim inúmeros serviços e ampliando o comércio.

Minas Gerais chegou a 14 vilas oficiais neste período e as Capitânicas próximas como a Bahia passou de 8 para 35 vilas.

Tais aglomerados nada tinham a ver com os núcleos anteriores de escassa população, reuniam um número muito maior de população, Mariana e São João Del Rei chegaram a contar com 10.000 pessoas cada, Vila Rica e Ouro Preto com 30.000 pessoas.

Nas ruas de Vila Rica podia se encontrar lojas de sapateiros, ferreiros, joalheiros, carpinteiros, praticadas por negros e mulatos libertos. Havia ainda os boticários, estalajadeiros, taberneiros, cirurgiões-barbeiros, mestres-escola, advogados, médicos-cirurgiões e toda uma série de prestadores de serviços.

. O DECLÍNIO DA MINERAÇÃO

Próximo a 1750, a mineração entra em declínio devido ao esgotamento das minas de aluvião, a falta de técnicas para prospecção em maior profundidade, e o caráter predatório da extração. A ânsia de riqueza dos mineradores e a fome do quinto da Coroa levou a extinção rapidamente os aluviões.

As cidades que brotaram como por milagre na época do ouro desapareceram rapidamente com o seu declínio, indo os habitantes tentar a sorte em outras áreas. Cidades como Vila Rica e Serro Frio conseguem manter seu agitado estilo urbano, mas, Ma-

riana e São João Del Rei entre outras, apresentam no fim do período a feição de cidades mortas. A população saída destas áreas vai se ocupar na produção de alimentos, principalmente no Sul de Minas Gerais, ou então se dirige para a pecuária, lavouras de algodão e açúcar na zona Oeste de Minas.

Uma parte da população, composta por proprietários mais ricos, desloca-se com sua escravaria para o litoral, para a baixada fluminense, no Rio de Janeiro, onde iniciarão o cultivo de Café.

. ALGODÃO E OUTROS PRODUTOS

É somente quando se torna mercadoria de grande importância no Mercado internacional que o algodão começa a aparecer, tornando-se uma das principais riquezas da Colônia. Verifica-se aí, mais uma vez, o papel que representa na economia do Brasil a função exportadora, é ela o fator único, determinante de qualquer atividade econômica de vulto.

O crescimento da produção de algodão se deve aos interesses ingleses. Portugal mantinha relações de dependência da Inglaterra, desde 1703 (Tratado de Methuen). Portugal funciona como um entreposto comercial dos ingleses. Na Inglaterra, um forte crescimento das manufaturas precedeu a revolução industrial. A introdução do tear mecânico, barateando a produção e o apoio do Estado voltado para o seu desenvolvimento, com uma política externa agressiva, subjuguando os mercados competidores, levaram à revolução industrial inglesa e esta por sua vez, concentrando a população nas cidades, criou novas demandas para os mercados produtores de matérias-primas, como o Brasil.

Desta forma, não só o algodão e o açúcar eram procurados na Europa, mas também o arroz e finalmente o café, trazido

da Guiana para o Brasil, no início do século XVIII, tornaram-se grandes produtos de exportação.

. O CAFÉ

Por volta de 1820. a região fluminense ainda não havia atingido o máximo de sua prosperidade cafeeira, pois não existiam propriedades, com mais de 20.000 pés de café em todo aquele território.

Após a Independência, com o aumento da procura do produto no mercado internacional consequentemente, o aumento de preços, houve uma aceleração nas plantações de café, que começaram a se expandir rumo ao Vale do Paraíba. Em 1838 o café já conseguia superar o açúcar na pauta das exportações brasileiras. O Rio de Janeiro passa a ser o centro financeiro e controlador do produto, bem como seu porto de escoamento.

Pouco depois da metade do século passado, esta área representa o setor mais rico e progressista de todo o País, concentrando a maior parte de suas atividades econômicas. Logo virá o declínio do café na baixada fluminense, e o plantio no Oeste paulista. Vários fatores explicam porque a produção cafeeira de São Paulo superou a do Vale do Paraíba: melhor tecnologia a nível de beneficiamento e, portanto, maior racionalização da atividade econômica; utilização da mão-de-obra assalariada, particularmente a do imigrante; esgotamento das terras no Vale do Paraíba, quando havia ainda um imenso reservatório de terra rocha a explorar em São Paulo.

A produção do café no Vale do Paraíba seguia muito os moldes da economia colonial: latifúndio monocultural e escravista. O Barão do Café fluminense era adepto da Monarquia. Diferente dele foi o burguês e empresário rural paulista, que defen-

dia a república como um meio de obter o federalismo, trampolim jurídico e político para o poder regional e nacional.

O empresário rural do café paulista interessava-se muito por política internacional, na medida em que esta afetava os preços do seu produto. Frequentemente ele entregava as terras a um capataz e ia morar na cidade. Além disto costumava investir em atividades industriais e bancárias, o que estimulou consideravelmente o crescimento urbano e o desenvolvimento de atividades comerciais, financeiras e burocráticas.

Por outro lado, como usava a mão-de-obra assalariada, o burguês do café em São Paulo nada tinha contra abolição da escravatura. Como ex. os únicos votos contra a lei Aurea partiram exatamente dos setores ligados à primitiva oligarquia cafeeira do Vale do Paraíba.

A economia cafeeira de São Paulo criou capitais para serem investidos na indústria, utilizou o imigrante assalariado, estimulando assim o mercado interno, e propiciou todo um progresso de infra-estrutura urbana e comercial que só favoreceu ao progresso industrial.

O Sudeste progredia com o café e o nordeste estagnava com o açúcar. Utilizando tecnologia arcaica e a mão-de-obra escrava, a economia açucareira sofria com a concorrência do mercado externo, particularmente com Cuba, onde estavam entrando em funcionamento os grandes engenhos montados pelo capital norte-americano. No Norte, neste meio tempo, iniciava-se a extração da borracha, que dava grandes lucros para seringalistas e comerciantes de Manaus e Belém. Quanto aos seringueiros, muitos deles fugitivos da grande seca de 1877-79 no nordeste, constituíam a mão-de-obra barata e explorada.

Foi depois de 1875 que, com a vinda maciça de imigrantes através da imigração subvencionada, a cafeicultura paulista conseguiu estabelecer definitivamente o sistema de trabalho assalariado.

Ocorreu então, uma cisão na classe dominante agrária. Os cafeicultores paulistas, querendo que o Estado subvencionasse a vinda dos imigrantes, se colocam contra a escravidão, ainda mais que a mesma se revelava anti-econômica e o tráfico interno se tornava oneroso. Os aristocratas do Vale do Paraíba por sua vez se aferravam à escravidão e se opunham à abolição. A situação chegou a tal ponto que a burguesia cafeeira paulista, sem condições de participar da máquina política do Império, passou a defender o federalismo, e depois de certo tempo, a república.

. A IMIGRAÇÃO

A vinda do imigrante ao Brasil começou na primeira metade do século XIX e se intensificou a partir de 1850. Por trás do processo imigratório do século XIX, principalmente, quando se tratava de dar terras ao Sul do País (77 hc. para os imigrantes alemães no início e 25 hc mais tarde, quando a terra passou a ser vendida), estava uma ideologia: a mística da "capacidade superior" do trabalhador europeu, prolongamento da concepção colonialista vigente na época, segundo a qual o que vinha da Europa era melhor. Enfim, o velho complexo de inferioridade do colonizado em face do colonizador.

Foi em São Paulo, a partir das ideias do Senador Vergueiro, que se começou a utilizar o imigrante como mão-de-obra para facilitar a expansão do café.

O sistema de trabalho utilizado era o da parceira, um meio para atrair imigrantes e compensar os gastos com a viagem

que era paga pelo fazendeiro. O esquema funcionava assim: a viagem do imigrante era paga pelo fazendeiro com financiamento do governo, sob a forma de adiantamento. Na fazenda o imigrante recebia uma porção de terra, incluindo uma área pré determinada para o cultivo de subsistência. Vendido o café, metade do lucro líquido era do imigrante, descontados os 6% de juros cobrados sobre o adiantamento feito. Finalmente, coletivamente responsáveis pela dívida, pelo menos metade dos lucros anuais ficavam com os fazendeiros, e os colonos não podiam sair da terra até que tivessem saldado toda a dívida.

Já no fim de 1850, o fracasso do sistema de parceria era evidente. Os motivos do fracasso foram vários. O principal deles é que os colonos, que vinham para ser proprietários ficavam frustrados, tanto mais que os aliciadores de mão-de-obra na Europa pintavam o Brasil com cores idílicas. Além disso, o trabalho árduo, difícil, com o compromisso da dívida desde o início, ainda tinha um agravante: os fazendeiros deixavam as piores terras aos imigrantes, e entregavam as melhores aos escravos. O trabalho em regime de parceria reforçou na Europa a imagem de um Brasil escravocrata e atrasado.

A solução do impasse criado entre os colonos e os fazendeiros só se resolveu em 1870, quando dois fatores se juntaram, de um lado o governo paulista passou a financiar diretamente a vinda do imigrante, e de outro lado, na Itália, ocorreu a unificação italiana, unindo o norte e o sul da Itália, agravando as condições econômicas daquele País e fazendo com que muitos italianos quisessem migrar para o Brasil.

Pelo novo sistema de imigração pago pelo governo, o colono fazia um contrato padrão com o fazendeiro, de um ano, e ao final podia rescindir o contrato. Havia um salário base em função do número de pés de café plantados e prêmios pela colheita. Com o

sucesso deste novo tipo de relação de trabalho o cafeicultor paulista se desligou por completo da escravidão. Além disso, a cafeicultura invadiu o oeste paulista desalojando os índios que lá viviam. Para essas vítimas da expansão cafeeira não havia empregos, nem nos latifúndios, dada a vinda dos imigrantes, nem nos setores comerciais e industriais da área urbana. Pelo contrário, foram os imigrantes que buscaram as zonas urbanas para ali estabelecerem comércio e atividades artesanais e industriais. Em 1901, cerca de 90% dos trabalhadores em São Paulo era composta por imigrantes. Assim, ao brasileiro, vítima do êxodo rural ou ex-escravo liberto pela Lei Aurea sobraram, na cidade, apenas as tarefas não especializadas e de baixa remuneração.

. A REPÚBLICA

A idéia de República não era nova no País. Contudo só a partir das últimas décadas do século XIX esse ideal ganhou maior amplitude e pode concretizar-se a 15 de novembro de 1889. Nas transformações econômicas e sociais ocorridas durante o reinado de D. Pedro II encontraremos as causas deste evento.

. Causas da proclamação da República

Na década de 1880 a população atingia cerca de 14 milhões de habitantes, irregularmente distribuídos no país. A agricultura já não era a única atividade econômica, encontrando-se no Brasil naquela época 600 indústrias, localizadas nos principais centros urbanos. No setor de transportes, as ferrovias já somavam aproximadamente 10.000 km de trilhos. No setor financeiro, expandiam-se os organismos de crédito.

O final do século XIX foi muito importante para o Brasil, momento de grandes transformações sociais: marcou a decadência do trabalho escravo e sua substituição pelo assalariado. As inovações técnicas foram introduzidas na agricultura do café,

usinas substituíam os velhos engenhos de açúcar. No Rio Grande do Sul, as áreas de colonização se desenvolviam produzindo alimentos para o mercado interno e articulando-se com os núcleos exportadores do charque e erva mate. A borracha se desenvolvia na Amazônia, o cacau na Bahia, e o algodão sendo produtos valorizados pelo mercado mundial junto com o café. Em outras palavras esboçavam-se as relações capitalistas dominantes no Brasil. As transformações econômicas eram acompanhadas de mudanças sociais. Os grupos industriais que nasciam queriam maior proteção do governo queriam reduzir as importações para garantir o seu mercado. Nas cidades começava a ganhar peso as camadas médias urbanas.

O Império entretanto, apoiava o setor agrário mais tradicional e a escravidão à burguesia cafeeira paulista queria, entretanto, um governo que apoiasse a economia cafeeira paulista, que subvencionasse a vinda dos imigrantes, que financiasse as ferrovias para melhor escoar seu produto, e que dinamizasse o setor financeiro. Queriam portanto, maior autonomia para os Estados, o federalismo, para que assim pudessem resolver seus problemas mais urgentes sem maiores entraves. Em 1870 foi criado o Partido Republicano, e se ampliou através de clubes e jornais por todo o País. Sua atuação foi mais concentrada porém, no Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul.

A partir de 1850 o movimento republicano ganhou mais força com as chamadas "questões".

A questão religiosa fez com que o regime perdesse o apoio da Igreja. O catolicismo era a religião oficial do País. Em 1864, o Papa PIO IX proibiu a ligação dos católicos com a maçonaria. D. Pedro não acatou tal decisão, e quando os Bispos de Recife e Belém expulsaram os maçons das Irmandades religiosas, o Império moveu um processo contra esses Bispos, condenando-os a prisão e a trabalhos forçados. Tal fato abalou as relações entre o Estado e

a Igreja, e os padres começaram a usar os púlpitos para condenar a Monarquia.

A questão militar envolveu oficiais do exército e o governo Imperial. Em 1883, o governo proibiu a discussão pública de assuntos militares. Um oficial, o tenente-coronel Sena Madureira foi exonerado de suas funções por ter homenageado um jangadeiro cearense que se negara a transportar escravos em sua jangada. Em 1886, o coronel Cunha Matos foi punido por ter denunciado o desvio de material do exército do Piauí. Com o apoio do Marechal Deodoro, os oficiais protestaram contra as punições e estas foram suspensas. O governo imperial concedeu a Guarda Nacional privilégios, o que desagradou o exército, que desde a Guerra do Paraguai adquiria maior influência. O exército estava também muito influenciado pelo positivismo, uma idéia filosófica na qual a ordem e o progresso são fundamentais. Benjamim Constant dizia que era necessária a ditadura militar autoritária para que houvesse progresso. Só os militares, segundo ele, não eram corrompidos, sendo os verdadeiros patriotas.

O movimento republicano resultou portanto, de três forças sociais: do exército, da classe média urbana e da burguesia cafeeira paulista.

. A PROCLAMAÇÃO

Desde uma reunião no clube militar, no dia 9, a proclamação estava decidida. O Marechal Deodoro, figura respeitadíssima no exército e amigo pessoal do Imperador, chefiava o movimento, que se faria sem traumas nem violências. O líder entretanto, relutava. Notícias sobre a prisão de Deodoro e Benjamim Constant precipitou os acontecimentos. Com apenas um regimento, Deodoro demitiu o Gabinete liberal. Republicanos como Silva Jardim, José do Patrocínio e Lopes Trovão organizaram um ato públi-

co na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, proclamando o fim da Monarquia e o novo regime.

O texto da proclamação, a organização do governo provisório e outras medidas iniciais foram publicadas, assinadas por Deodoro.

O país passava a chamar-se Estados Unidos do Brasil e o governo desta República Federativa respeitaria os compromissos internacionais contraídos durante o Império, como os Tratados e a dívida externa.

Pouco depois decretou-se a grande Naturalização (que facilitava a mudança de nacionalidade dos estrangeiros residentes no Brasil), a reforma do ensino e separou-se a Igreja do Estado.

Mas a proclamação da República foi apenas um golpe de Estado.

. A REPÚBLICA DOS FAZENDEIROS - 1889 à 1920

A consolidação do novo regime não foi fácil. Além da reação de monarquistas, o governo provisório teve que enfrentar divergências internas.

A República herdou da Monarquia um grande desequilíbrio no balanço de pagamentos (a conta onde são registradas as transações econômicas do País). Os gastos com as importações eram enormes. A expansão da rede ferroviária, dos portos, instalação de fábricas, exigiam mais e mais recursos do governo. Também a necessidade de créditos para os fazendeiros pagarem a mão-de-obra assalariada exigia mais recursos.

Rui Barbosa, ministro da Fazenda procurou estimular a produção interna, aumentou as tarifas sobre os produtos aqui existentes, como os fios para as manufaturas têxteis, e facilitou

tou a entrada de matéria-prima. Por um tratado de comércio com os Estados Unidos - que desde a Proclamação tentava substituir a influência inglesa no Brasil - tentou aumentar as exportações de açúcar. Mas, o que mais se destacou na política financeira de Rui Barbosa foi a emissão do papel moeda em larga escala, o que inflacionou a economia. Esta emissão de papel moeda em larga escala provocou uma desenfreada especulação com os papéis e ações das novas empresas. Esta especulação foi apelidada de "encilhamento", pois a euforia barulhenta na bolsa de valores lembrava o local de apostas do jôquei, quando os cavalos se preparavam para um páreo.

Criou-se um círculo vicioso: com o aumento do custo de vida, industriais e comerciantes pressionavam para obter mais ajuda, pois seus gastos também aumentaram. Daí as emissões e consequentemente, menor valor para a moeda. As falências começaram. Por causa da inflação muitas empresas não puderam saldar suas dívidas e faliram.

Era a crise: prejuízo para muitos que investiram suas poupanças e lucros para os especuladores.

Em janeiro de 1891, Rui Barbosa renunciou, sendo acompanhado por todo o Ministério.

Outra questão que gerou muitas divergências entre os republicanos foi a elaboração da Constituição. Enquanto o Marechal Deodoro queria um regime centralizado, apoiado nesta idéia pelo exército, os grupos dominantes dos estados queriam a autonomia dos Estados, o federalismo. O Congresso Constituinte, eleito num pleito considerado fraudulento, tinha a maioria de federalistas. Em 24 de janeiro de 1891, foi promulgada a nova Constituição, baseada na Carta dos Estados Unidos, e continha o princípio da autonomia dos Estados, o presidencialismo, e ainda, a elei-

ção direta em todos os níveis (Poder Legislativo e Executivo). Foram excluídos do direito de voto: os analfabetos, as mulheres, os soldados e os menores de idade.

Para as oligarquias estaduais a nova Constituição foi uma vitória.

Um dia depois da promulgação da Carta Constitucional, o Congresso se agitou novamente. Tratava-se da eleição indireta do primeiro Presidente e Vice-presidente da República. As oligarquias estaduais apoiaram o paulista Prudente de Moraes e o Marechal Floriano Peixoto candidato a Vice. O Marechal Deodoro, que também concorria, apoiado pelo exército, sai vitorioso, ficando como vice o marechal Floriano Peixoto.

O governo de Deodoro foi pontilhado por crises. Quando Deodoro tenta aprovar no Congresso uma nova emissão de papel moeda, no valor de 600.000 contos de réis, o Congresso rejeita a sua proposta, e em troca o Presidente manda fechar o Congresso. A reação da oposição foi imediata. Com o apoio do Vice, Floriano Peixoto e de vários militares trabalhadores da Central do Brasil, entram em greve. O Presidente Deodoro renuncia a 23 de novembro de 1891. Floriano assume o poder.

A política econômica de Floriano foi de estímulo a industrialização, com tarifas protecionistas, maiores facilidades de crédito, e preocupação em conter a inflação.

Mas, a República ainda não estava pacificada. No Sul a situação era tensa, desde que Julio de Castilhos, presidente do Rio Grande do Sul apoiara a atitude de Deodoro. A oligarquia dissidente do Sul, revoltada depôs Julio de Castilhos. As lutas continuam, e em 1892, Julio de Castilhos volta ao poder apoiado por Floriano Peixoto.

A guerra civil - a revolução federalista, como ficou conhecida continuou até 1895. Segundo o historiador Hêlio Silva, "foi uma epopéia, rastreando de fogo o pampa gaúcho; bela e gloriosa na carga dos lanceiros e torpe e cruel na degola dos vencidos, no estropo das mulheres, no saque às estâncias. "No conflito entre os grandes proprietários, mais de 10.000 pessoas fugiram, atravessando a fronteira, e cerca de 12.000 morreram.

No Rio de Janeiro ocorre a revolta da armada. Liderada por Custódio de Melo, almirante da Esquadra do Rio de Janeiro, que queria concorrer à Presidência da República, e que temia que Floriano não chamasse as novas eleições presidenciais. Com o apoio de oficiais monarquistas e aristocráticos, ele liderou a revolta da esquadra, na baía de Guanabara, ameaçando bombardear o Rio de Janeiro com 15 navios.

Floriano estava diante de dois graves conflitos, a revolução federalista no Sul e a revolta da armada. Acusando seus adversários de monarquista, ele ganha o apoio do exército, do Senado e dos governos estaduais, além da população do Rio de Janeiro. Os ingleses e franceses ameaçam desembarcar tropas no Brasil, para proteger seus súditos, e Floriano diz que vai recebê-los a bala, o que lhe grangeia ainda maior popularidade. O Brasil rompe relações diplomáticas com Portugal, por ter este país abrigado os revoltosos da armada.

Floriano, que havia consolidado a República, não tinha condições de ferir as leis do país, e por isto chama as eleições presidenciais.

Em 1894, ganhando as eleições Prudente de Moraes, chega ao poder as oligarquias do Café paulista.

Prudente de Moraes tenta recuperar a economia agro-exportadora, retirando de circulação cerca de 20.000 contos de

rês, e recebe da Inglaterra, dos banqueiros ingleses, um grande empréstimo.

Concede anistia aos revoltosos do Sul e da Armada, mas teve que enfrentar a oposição de Julio de Castilhos, herdeiro político de Floriano.

Prudente de Moraes adotou uma política de proteção ao café, o principal produto de exportação brasileira. O governo desvalorizava os mil-rês, de modo que ao trocar as libras, provenientes da venda do café no exterior pelo dinheiro brasileiro, os cafeicultores saíam lucrando.

Mas, os banqueiros estrangeiros não viam com bons olhos a excessiva desvalorização da moeda brasileira, porque temiam que o Brasil não pudesse pagar sua dívida externa. Por isto, Prudente de Moraes teve que adotar uma política anti inflacionária, restringindo os créditos e controlando os gastos do café.

. ALGUNS DADOS SOBRE O BRASIL DE 1910

Em 1910, o Rio de Janeiro e São Paulo tinham cerca de 850.000 e 375.000 habitantes respectivamente. A maioria pertencia as camadas médias: profissionais liberais, funcionários públicos, empregados de comércio e de bancos.

O Brasil ainda importava a maioria de produtos manufaturados que consumia: equipamentos para as poucas industrias existentes, bens de consumo duráveis, e gêneros alimentícios.

O Brasil, entretanto, exportara mais do que importara, mas o "desaparecimento" das divisas era causado pelo pagamento da dívida externa.

O Brasil não tinha bancos capazes de operar no exterior com os créditos que recebia, este controle era feito direta-

mente pelos banqueiros internacionais, que especulavam com o nosso dinheiro sem nenhum controle. Também não tinha bancos nacionais que pudessem dar créditos aos cafeicultores. Só em 1921, o governo decretaria uma lei favorável ao controle de câmbio, dificultando as especulações.

Nos municípios dominavam os coronéis, grandes proprietários de terra e até industriais e bacharéis. As oligarquias eram grupos poderosos constituídos de famílias e chefes políticos das principais regiões.

A maioria da população rural era de colonos, meeiros e posseiros, sem propriedades e sem leis que os protegesse, obrigados aos trabalhos mal recompensados nas terras dos fazendeiros, sem instrução. Dependiam dos coronéis para quase tudo: tratamento médico, licença para a plantação de uma roça, até para escreverem uma carta. Um dos principais objetivos do coronel, era o controle do voto de seus dependentes. Pelo "voto do cabresto" ele garantia para seus candidatos e para si mesmos os favores do governo.

Muitos destes homens submissos eram jagunços, que serviam aos coronéis, matando os adversários políticos, expulsando os rebeldes, ameaçando os eleitores indecisos.

As oligarquias dominantes em São Paulo era aliada da oligarquia mineira e controlavam a política nacional. Elas formavam os dois maiores partidos políticos estaduais que haviam no País: o Partido Republicano Paulista e o Partido Republicano Mineiro. A oligarquia paulista tinha o poder econômico e a mineira controlava o maior eleitorado estadual do país.

Os grupos dominantes nos outros Estados, envolvidos em disputas internas, limitavam-se a seguir a política ditada por estas duas oligarquias.

. OS PRESIDENTES DA VELHA REPÚBLICA

Depois de Prudente de Moraes foi Presidente do Brasil Campos Sales que governou de 1898 à 1902. Teve uma política conservadora, restaurou as finanças e o crédito externo. Foi sucedido pelo paulista e cafeicultor Rodrigues Alves (1903-1906), que dispondo de recursos realizou uma série de obras de melhoria no Rio de Janeiro. O capital financeiro, representado por uma próspera burguesia exigia um capital a altura de seus negócios. Chega de ruas estreitas e cortiços! O Prefeito manda abrir novas avenidas, como a avenida central, atual Rio Branco, Beira-mar etc... os morros do castelo e do Senado foram rebaixados, enquanto surgia a zona sul da cidade e nascia copacabana, com a abertura das avenidas Nossa Senhora de Copacabana e Atlântica. Com a demolição de muitos cortiços a população pobre do centro foi expulsa para a periferia. Nasciam as favelas.

O saneamento da cidade ficou a cargo do médico Oswaldo Cruz, que dirigia o Instituto de Manguinhos destinado a fabricar vacinas contra a febre amarela e a peste bubônica. A campanha de vacinação não correu tranquilamente. Os métodos autoritários dos vacinadores (vacina obrigatória, isolamento a força dos doentes, falta de esclarecimentos ao público), provocaram a rebelião da população. Entre 9 e 14 de novembro de 1903, populares destruíram a iluminação pública, organizando barricadas para enfrentar a polícia.

O mineiro Afonso Pena, em 1909, assumiu a presidência, e o vice foi Nilo Peçanha. Adotaram medidas financeiras de maior proteção ao café limitando a plantação de novos cafezais, contribuíram assim para a ativação dos negócios.

Com a morte de Afonso Pena em 1909, sobe ao poder seu vice, Nilo Peçanha, que promove uma política de maior prote-

ção ao café, proibindo a plantação de novos cafezais. Criou ainda, o Serviço de Proteção ao Índio, que estava sendo dizimado pelos contrutores das estradas de ferro e por colonos italianos e alemães. O SPI foi entregue a Cândido Rondon.

O próximo presidente foi o Marechal Hermes da Fonseca, gaúcho apoiado por Minas. A novidade do governo de Hermes, além da indicação de parentes seus para cargos importantes, foi a intervenção nos estados dos militares que o apoiavam, para por nos governos estaduais, os oposicionistas que lhes eram leais.

Entretanto, para a sucessão de Hermes da Fonseca, novamente se unem as oligarquias paulistas e mineiras e lançam, o candidato Wenceslau Bras e Urbano dos Santos, um mineiro, o outro, paulista.

. A INDUSTRIALIZAÇÃO

Até 1870, a produção manufatureira vinha crescendo de forma descontínua, ao sabor de surtos industriais efêmeros, estagnando-se logo que a economia exportadora se recuperava. Mas, o surto industrial do final do século XIX foi diferente. Além de receber um incentivo governamental provocado pela política de "encilhamento", ocorria também numa fase de sedimentação da economia cafeeira. Aos poucos a indústria passa a ser impulsionada por empresários do café e outros comerciantes estrangeiros aqui radicados - com a preocupação capitalista de investir em qualquer atividade econômica que desse lucro.

No Rio de Janeiro, um grupo de empresários industriais, representado por Amaro Cavalcanti, Alcindo Guanabara, Serzedelo Correia e outros, atacavam a proteção que o governo dispensava a economia agro-exportadora e propunham a industrialização, como forma de tornar o Brasil um país independente. Mas, a de-

pressão econômica, após o encilhamento, debilitou os empresários cariocas, e os subordinou a economia cafeeira paulista. A expansão do capitalismo urbano e industrial em São Paulo foi mais favorecido porque:

- a) disponibilidade de capital para investimentos na indústria;
- b) existência de um amplo contingente da Força de Trabalho à disposição do empresariado;
- c) formação de um mercado consumidor.

Além do mais havia fontes de energia e matéria-prima a disposição da indústria.

Em 1901, quase a metade dos operários trabalhava em indústrias pertencentes a fazendeiros, alguns deles proprietários também de Bancos e estradas de ferro. Mas, a maior parte de investimentos provinha de imigrantes ligados ao comércio de exportação e importação. O sucesso deste grupo de novos ricos, onde se destacavam Matarazzo, Jafet, Klabin e outros, devia-se a sua origem burguesa, e que já tinham adquirido na Europa conhecimentos técnicos ou comerciais, chegando ao Brasil, frequentemente, com algum capital.

Também a Força de trabalho provinha em sua maioria da economia cafeeira. Normalmente havia no campo trabalhadores excedentes, cujo número aumentava nas épocas de crise do café. Tais populações constituíam na mão-de-obra barata, adequada às necessidades do empresariado.

Os surtos industriais tornavam-se cada vez mais intensos. Nos primeiros anos da República estimulado pela política emissionista do Estado de 1906 à 1913, com a política da valorização do café, impedindo as novas plantações; durante a primeira guerra mundial, com a diminuição das importações dos produtos eu-

ropous, e a desvalorização da moeda nacional.

Em 1907, havia no País, 3258 estabelecimentos industriais, concentrados no Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul. Em 1920, após a guerra, o total era de 13376 estabelecimentos.

Era impossível à industrialização do Brasil concorrer com a produção industrial das economias imperialistas européia e norte-americana. Dispondo de uma tecnologia mais avançada, que tornava a produção mais barata, e a produção feita em larga escala, era fácil aos grandes monopólios controlar o mercado internacional. A indústria no Brasil chegava "atrasada" e incompleta. Por isso subordinada às economias mais desenvolvidas.

Mas, os grandes monopólios estrangeiros não se recusavam a fazer investimentos no Brasil, onde dispunham de mão-de-obra barata e matéria-prima em abundância. A General Motors e a Ford instalaram no Brasil oficinas de montagem de carros, cujas peças eram produzidas nos Estados Unidos. Outros ramos explorados pelos estrangeiros foram o da carne congelada (frigoríficos Wilson, Swift e Armour) e o da mineração.

. OS TRABALHADORES

Entre 12 e 15 de julho de 1917 São Paulo parou. Era a greve geral, com a participação de 45.000 trabalhadores. Reinvindicavam melhorias das condições de trabalho e aumento de salários, que há dez anos não eram reajustados. Os operários só voltavam ao serviço depois de obter reajuste salarial, libertação dos presos grevistas, fiscalização do trabalho dos menores, e estudos para conter o preço dos alimentos.

Não haviam leis de proteção aos trabalhadores nem assistência social, como a previdência. As próprias categorias de

operários criaram as caixas de socorro e auxílio mútuos, com fins assistenciais, já que nem o Estado, nem os empresários, prestavam a assistência médica e social necessária. Como isto não bastava para se protegerem, criaram ligas e sindicatos destinados a mobilizar e organizar os trabalhadores para a luta econômica contra as empresas, e muitas vezes contra o próprio governo.

O proletariado urbano era constituído também em sua maioria de imigrantes europeus. Muitos eram adeptos do anarquismo e mais tarde também os socialistas que organizaram os sindicatos e mais tarde os movimentos contra o aumento dos aluguéis e a alta do custo de vida.

Os anarquistas queriam também o fim da sociedade capitalista e dividida em classes sociais. Fundaram vários jornais como o "LIVRE PENSADOR, A LANTERNA, O DESPERTAR e outros.

Entre 1917 e 1921 ocorreram 150 greves na capital paulista e 84 no Rio de Janeiro. Em 1917 ocorre a revolução na Rússia e este fato influencia bastante os movimentos operários no mundo todo.

Os estrangeiros (imigrantes) envolvidos em greves e movimentos eram expulsos do Brasil. Na década de 20 aumentou o interesse de alguns parlamentares pela questão social e surgiram no Parlamento proposições de leis sobre acidentes do trabalho, estabilidade no emprego e pensão. Em 1923, o governo criava a Caixa de Pensões dos ferroviários e mais tarde este benefício foi estendido a outras categorias.

Em 1922, foi criado o Partido Comunista Brasileiro, orientando-se pelo programa da III Internacional Comunista. Foi fundado por Astrogildo Pereira, Manuel Cedón, Cristiano Cordeiro, Joaquim Barbosa, João da Costa Barbosa, Luis Alves e outros. Todos eram de origem anarquista e trabalhadores. O período de atua-

ção legal foi curto, em julho de 1922, o Presidente Artur Bernardes, ameaçado por movimentos operários e pelo tenentismo, decretou o Estado de sítio, obrigando os comunistas a atuarem na clandestinidade.

Protocolo 42

Aulas da Prof.^a (5) - Português

Aula nº 1 (aula reduzida)

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof. ^a J	(Faz a chamada) - Vocês não tem interesse em saber o que vai cair na prova? Terça-feira tem prova!	1 2 3
Al(s)	- Claro prof. ^a	4
Al(a) D	- Sei nada, tchê! Vamos ter de estudar; senão vamos bailar, hem!	5 6
Prof. ^a J	- Agora silêncio; vamos aprender o imperativo. (Escreve no quadro:)	7 8
	Afirmativo - deriva tanto do presente do indicativo como do presente do subjuntivo.	9 10
	As pessoas tu e vós são retiradas do presente do indicativo e as outras do subjuntivo (presente).	11 12 13
	Imperativo negativo tem todas as pessoas retiradas do subjuntivo sem nenhuma alteração.	14 15
Al(a) G	- Já aprendi isto no ano passado.	16
Prof. ^a J	- Não pode ser, não é matéria da 7. ^a série.	17 18
Al(a) G	- Mas eu aprendi.	19
Al(a) D	- Faz três anos que eu não consigo aprender isto. Sempre a mesma coisa.	20 21
Prof. ^a J	- Já copiaram?	22
Al(a) AS	- Pode apagar prof. ^a	23
Prof. ^a J	- Vocês nunca tiveram tão barulhentos como hoje. Que aconteceu?	24 25
Al(a) MI	- É que hoje é véspera de sexta.	26

Prof. ^a	(Escreve no quadro:)			27
		IMPERATIVO		28
	Pres. Ind.	Afirmativo	Subjuntivo	29
	falo	1. ^a não existe	fale	30
	falas	fala	fales	31
	fala	fale	fale	32
	falamos	falemos	falemos	33
	falais	falai	faleis	34
	falam	falam	falem	35
Al(a) AS	- O futuro do subjuntivo é fácil, quando			36
	eu "fazer" isso, quanto eu "fazer" aquilo...			37
Prof. ^a	- Quem fez o exercício? (Ninguém)	Que		38
	tempo é o aprofundava? Pretérito imperfeito do			39
	modo indicativo.			40
	Bateu.			41

Protocolo 43

Aula nº 2

Sujeitos das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof. ^a J	- Gente, estou aborrecidíssima com vocês com esta prova. Olha, verbos precisa decorar mesmo. Vocês não decoraram os verbos em Inglês?	1 2 3 4
Al(a) B	- A turma ia bem; de repente decaiu.	5
Prof. ^a J	- Estão dispersivos, faltam às aulas. Quem trabalha sabe que vai chegar cansado e tem que assumir. Olha quantos alunos tem na sala! (Faz a chamada). Um aluno que batalha até a recuperação dá estímulo na gente; estou decepcionada com vocês.	6 7 8 9 10 11
Al(a) B	- Eu acho que se a turma vai tão mal as-	12

sim, também não é só culpa da gente, dos alunos; os professores também tem que pensar em dar a matéria de outro jeito.

Prof.^a J

- Estão mal, mas têm de se recuperar; fazer força. Tem um pouquinho de malícia quando vocês escrevem na prova, que a gente não sabe se está certo ou errado. Quando há controvérsia entre eu e outro professor de português quanto à classe gramatical de uma palavra, afinal a gente considera certo as duas formas. (Lê a prova, corrigindo). Gente, há exercícios por corrigir? Na hora de mãos à obra, ninguém quer nada com nada. (Escreve no quadro:)

Dê os tempos e os modos das formas verbais destacadas:

1. O medo grande me afundava toda. Voltada para dentro de mim, como um cego ausculta a própria atenção pela primeira vez eu me sentia in cumbida por um instinto.

2. O senhor não devia acusar diretamente o indefeso Ricardo.

3. Ela ouvia uma frase em algum lugar e a repetia.

4. O prefeito prometeu supervisionar o curso pois assim sabia, estaria contribuindo para elevação do nível artístico local.

5. A julgar pela insistência da recomendação, o ano não passa se os garotos ficarem de vigília.

- Acho uma injustiça, A, perderes o ano por causa dessa prova tão ruim.

Al(a) B

- Às vezes, a gente não aprende com um

professor e aprende com outro.	45
Bateu.	46

Protocolo 33

Aula nº 3

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof. ^a J	Distribui um texto mimeografado, pedindo para lerem e responderem individual e silenciosamente.	1 2 3
Al(s)	Alguns sentam-se juntos e trocam idéias para responder.	4 5
Prof. ^a J	(Passando meia hora) - Vou corrigir as perguntas objetivas e depois gostaria de saber das subjetivas de cada um. Mas não é para nota. Corrige as questões de 1 a 8 ouvindo a resposta dos alunos sobre cada questão.	6 7 8 9 10
Al(a) C	- Isto sim que poderia ser prova para a gente fazer!	11 12
Prof. ^a J	- Não serve como cobrança porque é muito subjetivo. Para mim uma pessoa que eu citaria como símbolo do reflexo de Deus-Amor é Mãre de Calcutá.	13 14 15 16
	Bateu.	17

AMAR

Mudando de tom, Padre Remo aproximou-se de Ivan.

.....

Ninguém pede para ninguém acreditar em um velho barbudo que mora nas nuvens, e que só para se divertir, nos castiga, Ivan! Isto é ser infantil, pueril e imbecil. Mas é tranquilizante sabermos que existe um princípio superior de honestidade, de caráter, de nobreza de espírito, de coragem, de convicção, de bem... mesmo apesar de vivermos em um mundo onde podridão, a agressão e a corrupção parecem ser tudo que existe. Aí, seu Ivan, para acreditarmos neste Princípio Superior é que precisamos ser crianças, isto é, precisamos ter muito mais coragem do que aqueles que riem de nós. Mas, sabe de uma coisa? Quando passamos a acreditar nesse Princípio começamos, de repente, a AMAR! E quem ama, começa a repartir-se. Quem se reparte, aprende, melhora e ajuda. E pode acreditar nisso: viver uma vida impregnada de um novo sentido disso, é a maior prova de que este PRINCÍPIO SUPERIOR existe... porque o espelho não repete, se não houver um Princípio. Portanto, seu Ivan, nós podemos ser reflexo desse Princípio... se corajosamente quisermos ajudar a fazer alguma coisa para melhorar este mundo cruel.

(Ganymedes José, Dona de Pensão)

RECEPÇÃO DO TEXTO

Ler o texto em silêncio e responder às questões:

1. Este texto é uma reflexão que o Padre Remo faz durante um diálogo com o jovem Ivan.

Qual é o assunto principal dessa reflexão? indicar

a) é o amor que todos nós temos desde crianças.

b) é o amor que as pessoas começam a viver quando descobrem

Deus.

c) é o mundo cruel em que vivemos.

2. Este texto nos apresenta duas imagens de Deus: uma negativa e outra positiva. Transcrevê-las.
3. Por que o Padre diz que é necessário ser criança para acreditar no Princípio Superior?
4. O que acontece quando as pessoas descobrem Deus?
5. Qual é a prova que Padre Remo dá para a existência do Princípio Superior?
6. Que pessoas são consideradas reflexos desse Princípio?
7. De que o Padre estava tentando convencer o jovem?
8. Indicar as afirmações que podem ser conclusões desse texto?
 - a) Não se deve acreditar num Deus que se vinga, castigando as pessoas.
 - b) Ivan estava em dúvida quanto à existência de DEUS.
 - c) Todas as pessoas são reflexo de Deus-Amor.
 - d) Somente as crianças acreditam em Deus.
 - e) O amor ensina o ser humano a se repartir.

ENTENDA E VIVA O TEXTO...

1. A imagem de Deus que você recebeu na infância, foi positiva ou negativa? Justificar.
2. Que imagem você tem de Deus agora?
3. "Amar é repartir-se"
Dar um exemplo que ilustre esta afirmação.
4. Que pessoa conhecida você considera reflexo de Deus-Amor?
Por quê?

Protocolo 45

Aula nº 4

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof. ^a J	- Quem se lembra dos verbos abundantes?	1
	São verbos que têm mais de uma forma correta	2
	no particípio. Uma forma regular com o auxi-	3
	liar ter e haver, terminação vai ser ado ou	4
	ido. E outra forma irregular que é usada com	5
	os auxiliares ser-estar com terminação varia-	6
	da.	7
Al(a) MI	- Eu sou neguinha assim, mas por favor,	8
	acabou a escravidão!	9
Prof. ^a J	- Posso apagar aqui?	10
Al(a) MI	- Vocês não acreditam; meu tataravô foi	11
	jogado aqui. Eu tô cansada. Quero voltar para	12
	a África.	13
Prof. ^a	(Escreve no quadro:)	14
	VERBOS ABUNDANTES	15
	Infinitivo Part.regular Part.irregular	16
	aceitar aceitado aceito	17
	anexar anexado anexo	18
	entregar entregado entregue	19
	expressar expressado expresso	20
	matar matado morto	21
	morrer morrido morto	22
	prender prendido preso	23
	imprimir imprimido impresso	24
Al(a) G	- Adoro estes verbos.	25
Al(a) M	- Puxa saco!	26
Prof. ^a J	- Já tinha dado alguns prá vocês?	27
Al(a) Mar	- Não.	28

Al A	- Que é infinito ou infinitivo?	29
Prof. ^a J	- Ah! É infinitivo, o nome do verbo. Agora vamos ver como ficaria: ter ou haver aceitado; ser ou estar aceito... (vai completando a leitura de toda a lista que está no quadro)	30 31 32 33
Al(a) Gs	- Depois de anexo, o que é que diz?	34
Al(a) G	- Eleger é eleito, não?	35
Al(a) P	- Prof. ^a , já vai bater.	36
Prof. ^a	- Eu ia dar para vocês fazerem; mas vocês demoram que é uma barbaridade. (Escreve no quadro:)	37 38 39
	Numere a 2. ^a coluna de acordo com a 1. ^a	40
	1. correi () futuro do pret. do indicativo	41
	2. fugiríamos () pret. perf. do subjuntivo	42
	... II. Pronto, vamos fazer agora.	43
	Bateu.	44

Protocolo 46

Aula nº 5

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof. ^a J	- Vamos trabalhar mesmo. Passo o exercício; vou esperar que vocês façam e depois passo outros. Estão com as folhinhas dos verbos aí? (Escreve no quadro:)	1 2 3 4
	Escreve no imperativo singular as frases que estão no presente do indicativo.	5 6
Al(a) G	- Ah! Professora	7
Prof. ^a J	- Isto mesmo; é para vocês pensarem.	8
	1. Vós deveis ao amigo	9
	2. Ele canta o dia inteiro	10
	3. Ele devia muito ao amigo	11

	4. Ele está na porta da frente	12
	5. Não tens muito tempo para pensar	13
	6. Hás de vencer	14
	7. Devereis partir logo	15
	8. És muito inteligente	16
	9. Ele está feliz com o mundo em que vive	17
	10. Tens muita coragem homem	18
Al(a) AS	- Prof. ^a , não apaga; estou no 4 ainda	19
Prof. ^a J	- Até o 3, só, ó!	20
Al(a) C	- Moscão, é isso aí.	21
Al F	- Olha o respeito	22
Al(a) An	- Se não aprender verbo agora nunca mais	23
Prof. ^a J	- Não vai fixar, se não trabalharem quie	24
	tinhos	25
Al(a) D	- Ah! Já não agüento mais. Desde a 6. ^a sê	26
	rie que dou verbos e não agüento mais e não sei	27
	nada.	28
Prof. ^a J	(Continua escrevendo:)	29
	Escreva nas lacunas as formas verbais:	30
	1. _____ partir ainda hoje (v.dever - pre-	31
	térito imperfeito do indicativo, 1. ^a pess. plu-	32
	ral)	33
	2. _____ todos no mesmo dia (v. partir -	34
	pret. perf.do ind., 3. ^a pessoa do pl.)	35
Al(a) ML	- Ah! Prof. ^a , preciso ainda 7,5 na prova.	36
Prof. ^a J	_____ muito bem (v.cantar, pret.perf. do	37
	ind., 2. ^a pess. do sing.)	38
	É possível que ele _____ a mesma música (v.	39
	achar, pres.do subj.)	40
	_____ aquela região desde o dia que lá che	41
	gou (v.amar, pret.perf.do ind., 3. ^a pess.sing).	42
	_____ uma grande possibilidade de ajuda	43

	(v.haver - pret.perf.do ind. 3 ^a pess.do sing.)	44
	Percebi que _____ triste ultimamente (v.andar, pret.imp.do ind., 2 ^a pess. do sing.)	45
		46
Al(a) D	- Prof. ^a , estou no 3, Deu um problema aqui com a minha caneta.	47
		48
Prof. ^a J	_____ os olhos para o mundo e tudo ficará bem (v.abrir, imp.afirmativo, 2 ^a pess. sing.)	49
		50
	_____ sempre de cabeça erguida meu bom menino (v.andar, imp.afirmativo, 2 ^a pess.sing.)	51
		52
	Tudo que lhe restava _____ (v.vender, pret. mais que perf. - 3 ^a pess. do sing.)	53
		54
Al(a) An	- A 2 ^a pessoa do imperativo é tu, então...	55
Prof. ^a J	- Vejam pelas listas de verbos que vocês têm. Não fiquem falando. Tem gente que é deitada. Vai copiando uns dos outros. Gostaria que vocês trabalhassem sozinhos.	56
		57
		58
		59
Al(a) C	- Ah! Mas a folha de verbos nem todo mundo tem!	60
		61
Prof. ^a J	- Mas sô olhem a folhinha e pensem. Eu sei que vocês não estudam verbos em casa.	62
		63
Al(a) C	- Tem casos que fica igual.	64
Prof. ^a J	- Procura aí no verbo que tu vê que não fica igual. Já bateu uma aula gente!	65
		66
Al(a) C	- Aqui na folha tá canta você.	67
Prof. ^a J	- Tá errado, então. Traz a folhinha aqui.	68
Al(a) An	- Vai ter texto na última prova?	69
Prof. ^a J	- Vai, mas vão ter de trabalhar com verbos no texto. Já podemos começar a corrigir ou não?	70
		71
		72
Al(a) I	- Quando tem não na frente, a gente tira o não?	73
		74
Al(a) Mar	- Prof. ^a a sra. já está corrigindo. Eu não	75

	terminei.	76
Prof. ^a J	- Mas, presta atenção aqui. O presente do indicativo todo mundo tem que decorar. O presente do subjuntivo bota o "que" na frente e é fácil. Aí aplica a regrinha e arma o imperativo afirmativo. O negativo tira todo do subjuntivo. Então vamos ver. Façam aquele modelinho que eu fiz para vocês. (Corrige)	77 78 79 80 81 82 83
Al(s)	(Vão colocando as respostas certas ou erradas em coro).	84 85
Prof. ^a J	- Alguns estão afiadíssimos. Vamos ver nas provas. Com a folha vocês estão pegando prática. Que ótimo!	86 87 88
Al P	- Prof. ^a , quem será esse rapaz que se acidentou na ponte do canal?	89 90
Prof. ^a J	- Não sei, preciso saber se é meu aluno.	91
Al(a) AS	- Eu não sei quando está no indicativo ou subjuntivo.	92 93
Prof. ^a J	- Tens que estudar. Vocês não sabem se o verbo é regular, auxiliar, defectivo, abundante. Já dei isto. Vocês têm que saber.	94 95 96
Al (a) AS	- Puxa, só perguntei quando que um verbo é auxiliar ou regular!	97 98
Prof. ^a J	- Quando tem os que auxiliam. Por favor, resolvam em casa.	99 100
	Bateu.	101

Protocolo 47

Aula nº 6

Agentes das falas	Palas e Situações	Linhas
Prof. ^a J	- Levaram coisas supérfluas para o Con-	1

- selho de Classe. Vocês não têm coragem de tra- 2
 tar os assuntos com professores e calam. Acho 3
 que não tem tempo no Conselho de Classe. Tem 4
 que haver reuniões paralelas. Tem que ser mais 5
 trabalhado isto. O direito está sendo dado, vo- 6
 cês é que não sabem usá-lo. 7
- Al(a) MI - Ouvir não existe. Olha o rebu que deu 8
 aí só porque a gente quis ouvir. 9
- Al(a) M - Só se fala em democracia. 10
- Prof.^a J - Tem uma questão de hierarquia. É como 11
 o diretor disse: os pais às vezes têm de se 12
 reunir sozinhos. Acho que vocês têm o direito 13
 de usar o espaço. 14
- Al(a) B - Eles começaram a brigar eles mesmos. 15
 Não deviam brigar na frente de todo mundo. E- 16
 xiste uma grande divisão: um grupo acha que 17
 são os deuses todos poderosos e outros que de- 18
 vem dar oportunidade aos grupos. 19
- Prof.^a J - Não seria melhor vocês discutirem com 20
 os próprios professores? 21
- Al(a) M - Não adianta. Tem gente que manda a 22
 gente calar a boca e pronto. Se a gente disser 23
 prá sra. que seu livro não está atualizado, a 24
 sra. vai na livraria e compra outro. 25
- Prof.^a J - Até certo ponto vocês têm que se cons- 26
 cientizarem que essas aspirações são muito bo- 27
 nitas, mas vocês têm que estudar porque estão 28
 descuidando. Nós já estamos matando aula. Va- 29
 mos continuar. 30
- Al(a) MI - Ai, meu Deus! Vinte anos de ditadura. 31
 Vai levar mais tempo para arrumar a cabeça des- 32
 ta gente. 33

Prof. ^a	- Vamos todos sentar!	34
Al(a) M	- Estamos todos sentados!	35
Prof. ^a J	- Olha que pouca gente! Estão tirando o lugar dos outros que querem estudar.	36 37
Al(a) MI	- Estão no lugar deles, no direito de fazer a matrícula.	38 39
Prof. ^a J	(Corrigindo oralmente os exercícios)	40
Al(a) D	- Aquele é de locução, prof. ^a ?	41
Prof. ^a	- É locução todinha.	42
Al(a) AS	- Sempre é advérbio de tempo prof. ^a ?	43
Prof. ^a J	- É. Formas nominais de verbo.	44
Al(a) A	- A sra. não marcou prova, não?	45
Prof. ^a J	- Marquei? Não, não marquei, 14.	46
Al(a) G	- A sra. vai marcar toda matéria junta?	47
Prof. ^a J	- De parte, só ortografia. Fica toda ma- téria junta. Gente: vamos, vamos trabalho!	48 49
	(No quadro:)	50
	Infinitivo, gerúndio, particípio	51
	Infinitivo - equivale a um substantivo	52
	- Quem se lembra do impessoal? Não tem sujeito. Amar é viver. Tá bom?	53 54
	(No quadro:)	55
	Impessoal: não tem sujeito. Ex.: Viver é lutar.	56
	Pessoal: tem sujeito. Ex.: Para viver é preci- so que lutes.	57 58
	- Posso apagar? O gerúndio gente. Corres- ponde, equivale a um advérbio; equivale a cir- cunstâncias de modo, tempo. Entrando pela por- ta, ele gritou:	59 60 61 62
Al(a) AS	- Adeus!!	63
Prof. ^a J	- Não equivale a isso? Quando ele en- trou?...	64 65

Al(a) M	- Ele grito: meu povo!	66
Prof. ^a J	- Cantando ele me envolveu. De que modo ele me envolveu? Nesse entrando, cabe melhor de tempo.	67 68 69
	(No quadro:)	70
	Particípio - adjetivo - concordar com o substantivo em gênero e número. Ex.: o verbo estudado; a lição estudada.	71 72 73
	- Acho que vocês estão aptos a trabalhar sem o uso das folhinhas. Vocês se testam.	74 75
Al(a) Gs	- Exercício, já?	76
Al(a) D	- Quando eu me atirar pela janela, vocês não chorem, tá? Eu morro feliz,	77 78
Prof. ^a J	(No quadro:)	79
	Assinale a alternativa que descreve os verbos destacados, utilizando a letra do código abaixo:	80 81 82
	- Psiu, Bamos trabalhar. Estão conversando demais.	83 84
	a) pres.do ind.; b) pret.imp.do ind.; c) pret.perf, do ind.; d) pret.mais q.perf.do ind.; e) inf.do pres.do ind.; f) fut.do pret.do ind.	85 86 87
	- Cada um faz o seu, tá?	88
	1. Uma confissão dessas a gente não <u>faz</u> nem a si mesmo ()	89 90
	2. Se não fossem eles, a seca não <u>existiria</u> ()	91
	3. A gurizada assustada espalhou a notícia na noite ()	92 93
	4. Outra vez sem chapéu Ubaldo <u>retornara</u> o ar distante ()	94 95
	5. O negro Floripes <u>inventava</u> coisa ()	96
	6. Não <u>serei</u> poeta de um mundo maluco ()	97

...

Al(a)G	- Que faz um monitor, hem prof. ^a ?	98
Al(a) AS	- O que a sra. P faz?	99
Al(a) MI	- Mais um cambalacho do governo.	100
Al(a) D	- Quem é o Floripes? De onde saiu isso?	101
	Estou curiosa.	102
Al(a) Gs	- Como se escreve ressarcimento, prof. ^a ?	103
Al P	- O concurso para monitor da escola foi prorrogado por mais um mês.	104 105
Prof. ^a J	- Por que fecharam todas estas janelas ?	106
	Tem mais exercícios, mas eu quero que façam estes primeiro.	107 108
Al(a) P	- Quem se inscreveu para o concurso?	109
Al(a) G	- Eu para auxiliar de administração.	110
Al F	- É difícil; tem que fazer até cursinho.	111
Al(a) MI	- Bobagem; isso é igual a vestibular.	112
Prof. ^a J	- Eu, quando fiz concurso para o Estado, não fiz cursinho. Vamos trabalhar. Se não fazem individualmente, não tem nem validade.	113 114 115
Al(a) D	- Prof. ^a , mas a gente estudando a apostila bem estudada.	116 117
Prof. ^a J	- Antes eu não tinha condições de trabalhar de manhã e de noite. Desisti... um montão de crianças. Agora, estou mais folgada. Vou fazer de novo concurso.	118 119 120 121
Al(a) D	- Se eu chegar a passar nesse concurso; só se eu não quiser. Estou feita. Depende de pistolão. Diz que se a diretora quer, vai lá na Delegacia e pede né?	122 123 124 125
Al(a) P	- Passarei, trarei, futuro do presente, né?	126 127
Prof. ^a J	- Isso, vamos corrigir... (e corrige o-	128

ralmente os exercícios).

129

Protocolo 48

Aula nº 7 (aula substituta)

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof. ^a J	- Não dá tempo para terminar a matéria.	1
	A prova não pode ser na terça-feira. Vou ditar	2
	gente, para ver se me acordo: O verbo apresen-	3
	ta três modos: indicativo - eu tenho certeza	4
	que já dei isso para vocês - exprime um fato	5
	certo; subjuntivo, um fato duvidoso; imperati-	6
	vo, exprime um pedido, uma ordem, uma súplica,	7
	um desejo. Tempos de verbo, dois pontos, nova	8
	linha. Modo indicativo dois pontos; nova li-	9
	nha: presente, um fato atual; pretérito imper-	10
	feito, um fato passado, mas ainda não concluí-	11
	do. Ex.: Osvaldo cantava. Pretérito perfeito:	12
	exprime um fato já concluído. Deem um exemplo.	13
	Li um bom livro. Mais que perfeito, foi o que	14
	surgiu aquele dia. Exprime um fato anterior a	15
	outro já passado.	16
Al(a) G	- A sra. vai dar exemplo?	17
Prof. ^a J	- Quando chegamos ao cinema, o filme já	18
	passara. Futuro do presente: exprime um fato	19
	que deve realizar-se. Amanhã iremos ao teatro.	20
	Futuro do pretérito: exprime um fato posteri-	21
	or, hipotético, condicionado a outro, já pas-	22
	sado. Vamos colocar um exemplo? Eu iria ao	23
	parque, se não estivesse doente. Ponham aí: mo-	24
	do subjuntivo presente: exprime possibilidade,	25
	dúvida ou hipótese. Acredito que ele seja um	26

	bom candidato. Pretérito imperfeito; exprime u	27
	ma condição. Ex.: Se eu pudesse, iria até a	28
	danceteria. Futuro: exprime um fato vindouro,	29
	dependente de outro também futuro. Ex.: Quando	30
	for preciso, nós trabalharemos. Modo imperati-	31
	vo. Só o seguinte para vocês não esquecer. Pa-	32
	ra conjugá-lo precisamos saber o presente do	33
	indicativo e o presente do subjuntivo. Termi-	34
	naram aquele exercício?	35
Al(a) G	- Terminamos prof. ^a . Agora deixa a gente	36
	descansar um pouquinho.	37
Al(a) GS	- Prof. ^a ; exercício tem acento?	38
Prof. ^a J	- Tem, por quê?	39
Al(a) Gs	- Por causa da prova de datilografia. Não	40
	Não considerou porque botei acento.	41
Prof. ^a J	- Tem ou não tem acento? Gente estou e-	42
	xausta. Faz três noites que não durmo com um fi	43
	lho doente. Vou até ver num livro bem novinho	44
	que chegou de S. Paulo. Tem claro que tem!	45
Al F	- A sra. vai dar duas aulas hoje? Vou,	46
	vou tomar um cafezinho; depois eu volto de no-	47
	vo. (No quadro:)	48
	Nas frases que seguem, o tempo dos verbos des-	49
	tacados está empregado fora do seu uso habitu-	50
	al. Indique o tempo que normalmente ocorreria	51
	em cada situação.	52
	1. Mas deixa passar uns dias, e a gente <u>dã</u>	53
	um jeito nisso benzinho.	54
	2. Não morreu, porque pobre não morre senão <u>a-</u>	55
	<u>cabava</u> a pobreza na terra.	56
	3. Três vezes submergiste. Três vezes voltas-	57
	tes à flor. E te <u>afoçarás</u> não fossem as redes	58

do meu amor.

59

Bateu.

60

Protocolo 49

Aulas da Prof.^a (6)- Contabilidade

Aula nº 1 (Aula reduzida)

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof. ^a	- Ia dar matéria nova, mas as aulas di-	1
	minuídas não dá.	2
Al(a) Mar	- Trouxe a prova professora?	3
Prof. (a) O	- Trouxe	4
Al(a) Mar	- A Sra. vai fazer prova optativa?	5
Prof. (a) O	- Sim, falta só dois conteúdos para ter-	6
	minar a matéria. Depois só recuperação. As no-	7
	tas melhoraram nestas prova. Segunda-feira não	8
	vim porque era dia do meu aniversário. No es-	9
	critório eu tive de ir.	10
Al(a) I	- Soube que a festa esteve ótima. Sal-	11
	gadinhos...	12
Prof. (a) O	- Como soubeste?	13
Al(a) I	- Ah! A gente fica sabendo.	14
Prof. (a) O	Faz chamada. Entrega as provas.	15
Al(a) I	- Podia ter tirado 10	16
Al(a) G	- Até que enfim. Já não aguento mais ti-	17
	rar 5 ou 6. Estudo um monte.	18
Prof. (a) O	- Quando é que vocês vão aprender a fa-	19
	zer contas e percentagem? Como que 10% pode ser	20
	maior que o valor de origem! Como é que vocês	21
	pegam os valores dos aluguéis a pagar e botam	22
	no balancete do passivo. Já não sei o que vou	23
	fazer!	24
Al(a) C	- Ah! Professora; deu bobeira, que é que	25
	eu vou fazer?	26

- Al A - Mas quem fez isso? 27
- Prof. (a) O - Gente da turma de vocês, ué! Numa fra- 28
 ção de segundo. Se põe as contas abaixo o que tra- 29
 balhou no bimestre inteiro. Que falta de orga- 30
 nização! É risco pra cá, risco pra lá, assim 31
 também vocês se perdem. O que tem que fazer pa- 32
 ra organizar o saldo passivo e ativo? Passem 33
 numa folhinha a parte: saldo devedor e saldo 34
 credor. Caixa e devedor. Fornecedor, I, que 35
 conta é? 36
- Al(a) I - Ai, professora, credor. 37
- Prof. (a) O - Estão lembrando como fazíamos no iní- 38
 cio? (Escreve no quadro:) 39
- | | | | |
|-------|-------------------|--------------------|---------|
| | Bens Patrimoniais | | |
| | Bens | Obrigações | |
| Ativo | | | Passivo |
| | Direitos | Patrimônio Líquido | |
- Al(a) I - Ai, professora; e honorários, vai den- 44
 tro das despesas mesmo? 45
- Prof. (a) O - Claro, entendeu, I. Quem não sabe clas- 46
 sificar contas, não faz contabilidade. 47
- Al(a) I - Eu faço isso no meu trabalho. Mas eu 48
 acho que pego o plano e decoro e vou lançando 49
 sem entender. Eu queria entender. 50
- Prof. (a) O - O plano está adaptado à realidade da 51
 empresa. É preciso entender quando uma conta 52
 é devedora, é credora, o porquê da conta. Por 53
 isso não dou plano da conta. Me nego! 54
- Al(a) I - É que lá tem os códigos das contas. Eu 55
 me vejo obrigada a pegar o plano. 56
- Prof. (a) O - E tu, C; desaprendeu? 57
- Al(a) I - Mercadorias, vendas é sempre o quê? 58

Prof.(a) O	- Receita, quando tu vendes, movimenta	59
	caixa. Tem que ver do ponto de vista da empre-	60
	sa. É uma... RECEITA	61
Al(a) I	- Ai, meu Deus! Eu me atrapalho	62
Al F	- Ai, aqui me atrapalhei	63
Prof.(a) O	- Que é regime de competência? Tudo que	64
	acontecer na empresa, independente de pagamen-	65
	to, tem que ser lançado. A despesa existe. Vou	66
	fazer o quê?	67
	(No quadro:)	68
	- Aluguéis passivos	69
	- Aluguéis a pagar	70
Al(a) F	Chama a professora	71
Prof.(a) O	- Se fizeres assim, vais entregar um	72
	resultado fictício ao administrador; vai estar	73
	errado. Outro problema são as duplicatas a pa-	74
	gar e fornecedores. Vocês vão me deixar malu-	75
	ca! Quando eu uso fornecedores?	76
Al(a) G	- Quanto tem mercadoria	77
Prof.(a) O	- Entendeu agora, G. E não me erra mais	78
	Sabe o que é isso, D? Falta de atenção	79
Al(a) G	- Claro, chegou uma hora na prova em	80
	que eu não sabia quanto era $7 + 4$	81
	Bateu	82

Protocolo 50

Aula nº 2 (reduzida para reunião)

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof. (a) O	- Hoje vamos trabalhar com devoluções de mercadorias. Qual a posição que ocupa o comerciante na escala comercial? Hum? Intermediário, gente. Temos dois tipos de devolução. Ou devolvo toda a fatura, devolução integral ou devolvo parte, devolução parcial.	1 2 3 4 5 6
	(No quadro:) Compra a prazo de mercadoria conforme dupl. 603 de Calç. Honório Ltda no valor de Cz\$ 67.000,00 - Pelotas	7 8 9
	Mercadorias/Compras	10
	a) Fornecedores Cz\$ 67.000,00	11
	Fornecedores	12
	a) Mercadorias devolvidas valor ref. m/dev. integral cfe. dupl. 603 à Calç. Honório Ltda Cz\$ 67.000,00	13 14 15
	No final do ano preciso saber o que comprei, menos o que devolvi. Se comprei e devolvi, fecha minha obrigação aqui Ô. Entenderam? Quando for devolução parcial também vou avisar. Recebi Cz\$ 67.000,00. Veio Sr. Asdrúbal, me deu e devolvi para a fábrica. Eles é que ficam me devendo. Tenho uma conta que identifique um direito. Entenderam? De que maneira ele pode me devolver? Me mandam de volta a mercadoria por reposição e a 2. ^a maneira é por caixa; me mandam um cheque no valor da devolução.	16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26
Al(a) B	- Muito difícil isso, professora!	27
Prof. (a) O	- Naturalmente, está copiando. Não pode	28

	cantar e assoviar ao mesmo tempo. Reposição de	29
	N/F 604 de Calç. Honório Ltda.	30
Al(a) An	- Mercadorias devolvidas, são credita-	31
	das?	32
	- Débito de mercadorias compras, quando	33
	passo para o rasonete. Quando ele me paga, dei-	34
	xa de dever. Nosso trabalho é emitir a N/F. A	35
	contabilidade da nossa empresa é o contrário	36
	da outra. Tã gente? Tuão Bem?	37
	(Coloca no quadro:) Exercícios	38
	1. Uma devolução integral cfe. NF 605 à Calç.	39
	Samantha Ltda. no vlr de Cz\$ 65.000,00	40
	2. N/de devolução cfe. NF 606 a Zezefredo dos	41
	Anjos no valor de Cz\$ 406,00	42
	3. Rec. reposição da NF 595 de Calç. Honório	43
	Ltda. no valor de Cz\$ 555,00	44
	4. ...Bateu	45

Protocolo 51

Aula nº 3 (reduzida para reunião geral)

Agentes das falas	Palas e Situações	Linhas
Prof. (a) O	- Só agora que vocês resolveram arrumar a sala de aula. A gente chega... bota cadeira, tira cadeira, leva cadeira. Que falta de educação, vocês não sabem sentar direito?	1 2 3 4
Al(a) Mar	- É que quem arruma não chegou ainda. E a MI.	5 6
Prof. (a) O	- É só ela que arruma?	7
Al(a) MI	(Chegando) - Ué, eu não professora	8
Prof. (a) O	- E o(a) G, onde está?	9
Al F	- Tinha uma reunião às 20:30 min.	10
Prof. (a) O	(Cadeiras já em fila) - Vocês não acham que assim fica melhor? Não tem giz	11 12
Al(a) An	- Vou lá buscar, professora	13
Prof. (a) O	- Já estão mercadas as provas. Fizeram o exercício. Quem vem fazer o primeiro? (No quadro:) Fornecedores a) Mercadorias devolvidas Valor referente a nossa devolução integral cfe. NF 605 a Calç. Samantha Ltda. Cz\$... 65.000,00. An; faz o seguinte.	14 15 16 17 18 19 20
Al(a) An	(No quadro) a) Mercadorias por devolução ver ref. N/devol. cfe. NF Ltda. de Zeferino dos Anjos Cz\$ 406,00	21 22 23
Prof. (a) O	- Quem faz o terceiro?	24
Al(a) Mar	Mercadorias compras (No quadro) a) Devedores por devolução Rec. reposição da NF 595 de Calç. Honório Ltda. Cz\$ 555,00	25 26 27 28

Prof. (a) O	- Aí o ressarcimento da NF Devedores com	29
	devolução. Por reposição ou por caixa, a conta	30
	será sempre creditada. Quem faz o último?	31
Al(a) Gs	(No quadro) a) Devedores p/devolução	32
	Rec. NF de Devolução - Cz\$ 406,00	33
Prof. (a) O	- Alguém tem alguma dúvida com respeito	34
	a isso aqui? O último exercício que vocês têm	35
	no caderno; o saldo anterior deste, será o sal-	36
	do atual deste novo exercício.	37
	(No quadro:) Exercícios	38
	1. N/compras de mercadorias a prazo cfe. dupl.	39
	306 de Calç. Efigenro Ltda. no vlr de Cz\$...	40
	175.600,00	41
	2. N/de devolução cfe. NF 603 a Calç. Andarilho	42
	Ltda. no valor de Cz\$ 475,00	43
	3. Compra a prazo de uma Moto CB 400 cfe. dupl.	44
	3069 no vlr. de Cz\$ 50.000,00 de P.J. Silva Lt.	45
	... (Seguem-se mais 12 questões do gênero)	46

Protocolo 52

Aula nº 4

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas				
Al(a) A	- Prof.(a), nós temos que corrigir o exercício né?	1 2				
Prof.(a) O	- Sim, temos. (Faz a chamada). Gente, afinal pensaram a respeito da prova?	3 4				
Al P	- Falamos com o prof.(a) A. Ele disse que se é para o bem do aluno, cede 2 aulas	5 6				
Prof.(a) O	- Mas não pode registrar. Bom, estão está. Aí se faz aula no sábado e ninguém vem.	7 8				
Al A	- A Sra. registra e marca falta para todo mundo.	9 10				
Prof.(a) O	- Esta foi a decisão da maioria	11				
Al A	- É	12				
Prof.(a) O	- Vou corrigir os exercícios com os rasonetes. Acho que dá para vocês acompanharem.	13 14				
Al(a) Mar	- Isso que a Sra. perguntou aqui, não é um direito?	15 16				
Prof.(a) O	- Porque se a mercadoria não agradou, pode devolver. (No quadro:)	17 18				
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Débito - Merc. Compras</th> <th>Créd. Fornecedores</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>175.600</td> <td>175.600</td> </tr> </tbody> </table>	Débito - Merc. Compras	Créd. Fornecedores	175.600	175.600	19 20
Débito - Merc. Compras	Créd. Fornecedores					
175.600	175.600					
	- Que é que vou debitar e que vou creditar?	21 22				
	Devedores p/devolução? É conta pa...trimonial.	23				
Al(a) D	- E se fosse nossa devolução integral?	24				
Prof.(a) O	- Conta de mercadoria devolvida sempre vai ser creditada. (Continua lendo os exercícios e pondo no quadro:)	25 26 27				

	<u>Dev.p/</u>	<u>Devol.</u>	<u>Merc.</u>	<u>Devol.</u>	<u>V.íc.</u>	<u>Dupls. a pagar</u>	28
	47.500			47.500	50.000	50.000	29
	Pagamos os créditos... mas, recebemos o desconto.						30
	Como é que fica?						31
Al(a) Mar	- Cz\$ 59,63						32
Prof.(a) O	(Continua no quadro:)						33
	<u>Fretes e Carretos</u>	<u>Caixa</u>	<u>Desc.Ativos</u>	<u>Dupls.a Réc.</u>			34
	596,30	59,63	596,30	59,63	206.500		35
	- Que tipo de documento é uma promissória?						36
Al F	- Depende ela pode valer como recibo						37
Prof.(a) O	- Quando dita, quando afirma. Mas aqui						38
	identifica o quê? A promissória é um título de						39
	crédito. Como fica? Promissórias a pagar. Ta-						40
	qui, estou identificando o título. Olha ele						41
	aqui pagou o valor da duplicata e mais os ju-						42
	ros. Então juros ... passivos.						43
	<u>Merc.Vdas.</u>	<u>Imóveis</u>	<u>Prom. a pagar</u>	<u>juros Passivos</u>			44
	206.500	300.000	300.000	5.256			45
	Onde está a mercadoria/compras por devolução?						46
	Aqui. Entendeu F.?						47
Al F	- Mais ou menos						48
Prof.(a) O	- Se ela volta pra te devolver, mercadorias						49
	compras. Quando a mercadoria volta, mercadorias						50
	por devolução. Vejam só, se não dou entrada						51
	de mercadorias compras, vou baixar duas						52
	vezes. Cada vez que aumento, conta do ativo.						53
	Que acontece?						54
Al(a) Gs	- Crédito						55
Prof.(a) O	- Isso mesmo. Venda à vista, débito cx.						56
Al (a) AS	- Prof.(a) aquela promissória é referente						57
	ao terreno?						58
Prof.(a) O	- Isso agora como fica?						59

Al(a) B	- Duplicatas a pagar a caixa	60
Prof.(a)	- Depois com desconto de 12%. Não tem nenhuma conta de descontos ativos?	61 62
Al P	- Tem	63
Prof.(a) O	- Então recebido duplicata. Como fica?	64
Al P	- Crédito Cz\$ 206.500,00	65
Prof.(a) O	- Recebi com desconto. Quanto deu?	66
Al(a) An	- Cz\$ 14.455	67
Prof.(a) O	- Débito, desconto passivo; Crédito, ex. Prã quem é que débito, prã quem é que crédito?	68 69
Al P	- Debita banco; credita caixa	70
Prof.(a) O	- Muito bem. Debito caixa Cz\$ 200.000,00	71
	Credito caixa Cz\$ 150.000	72
Prof.(a) O	- Agora, primeira coisa, extrair o saldo das contas. Vão conferindo o saldo, porque posso me enganar aqui... foi isso crédito, caixa; foi?	73 74 75 76
Al(a) P	- Foi	77
Prof.(a) O	- Tá certo? Fechou P.? Fechou D? Vocês não tinham resolvido	78 79
Al(a) D	- Eu tinha lançado como duplicata a pagar.	80 81
Prof.(a) O	- Foi isso que deu?	82
Al(a)	- Não, não pode.	83
Prof.(a) O	- Isso é para ver se vocês estavam atentos. Se vocês lançaram o pagamento do imóvel, tem que dar valor igual.	84 85 86
Al(a) B	- No balancete que eu digo, não vai ficar valor igual.	87 88
Prof.(a) O	- Altera a situação das contas, mas o fechamento do balancete fecha com o mesmo valor.	89 90
Al P	- Ali nos descontos ativos, a Sra. não so	91

	mou ainda né?	92
Al A	- No movimento pode pagar mais do que tem?	93 94
Prof. (a) O	- Não, pela lei não pode. Fez D.; M.I., fez?	95 96
	(Continua efetuando cálculos e resolvendo exercícios no quadro).	97 98
Al(a) C	- Não pode ser 2 aí.	99
Prof. (a) O	- Pode; não sei se pode. Não, só se tiver alguma coisa mal. Não foi isso que deu? Não, então está certo.	100 101 102
Al(a) C	- Já entendi, agora já sei o que é	103
Prof. (a) O	- Certinho. Movimento do Período Cz\$... 1.559.490,63. Mesmo com promissória a pagar, igual fecharia com o mesmo valor.	104 105 106
Al P	- Não	107
Prof. (a) O	- Taqui, menino . Se tu tirares de crédito... Bota no crédito!	108 109
Al(a) I	- Tá certo; agora entendi.	110
Alf(a) B	- Eu não tinha os Cz\$ 300,00	111
Al(a) Ml	- Como que não; tu botou o.	112
Prof. (a) O	- Bom e o caixa, vou deixar vocês acertarem primeiro. Este teu caderno, B... Não sei como é que vocês conseguem. G. não tinha feito. Olha gente, o exercício é uma maneira de vocês se habituarem. No movimento de caixa, tem que dar igual aqui. Tá certo?	113 114 115 116 117 118
Al F	- Aquele caso, lá na empresa, dava saída como mercadoria.	119 120
Prof. (a) O	- No fim a gente nem fica sabendo. Deu 1 rebu por causa disso.	121 122
Al F	- Tu tava devendo, na conta creditada, fi	123

	ca intocável.	124
Prof. (a) O	- Como que tu ficastes sabendo disso?	125
Al F	- Foi lá na loja.	126
Prof. (a) O	- Pois é, se todo mundo soubesse ocupar	127
	o espaço de liberdade que tem. Mas, se dá a	128
	mão, querem o braço.	129
Al F	- Tã todo mundo apavorado. Depois queri-	130
	am ver se dá para fazer em três vezes.	131
Prof. (a) O	- Isso nem era para ser comentado na lo-	132
	ja. (Põe exercícios no quadro:)	133
	Atribua valores às contas abaixo, ela-	134
	borando, após um Balancete de Verificação.	135
	Bco. Real S/A C/mov. Merc. Vdas. Empréstimos	136
	Caixa Resc. Ativos Alugueis Passivos	137
	Dupls. a Receber Salárs.a pagar Despesas Diversas	138
	Fornecedores Veículos Água	139
	Salários Móvs.Utensíls. Luz	140
	Pró-Labore Honorários Telefone	141
	Mat. Expediente Capital Desc. Passivos	142
	Merc.Compras Dev. p/devolução	143
	Mercs.Devolvidas	144
	Entenderam?	145
Al(a) D	- Sim, a gente inventa valores	146
Al(a) G	- A Sra. devia dar um assim na prova	147
Al(a) An	- Eu faria assim; valores pequenos e	148
	igual débito e crédito.	149
Prof. (a) O	- É uma idéia boa.	150
Al(a) D	- Não dá para colar; desde que fecha;	151
	cada um tem os seus valores.	152
Prof. (a) O	- Tã gente; mais trabalho e menas con-	153
	versa.	154
Al(a) D	(Avisando al(a) G:) Não é qualquer valor que	155

	tu podes botar aí.	156
Al(a) G	- Aí, professor(a); como encontrar estes valores?	157 158
Al(a) D	- O(a) G. estava botando qualquer valor aqui.	159 160
Al(a) G	- É mesmo, tava tão bom!	161
Prof. (a) O	- Vocês estão tendo a chance de elaborar um trabalho. Estão vendo como é fácil! Vocês devem aprender que quem dá pontos a vocês são Vocês mesmos.	162 163 164 165
Al(a) B	- Direito aqui, tá. Tu debita. É receita; não é, pelo menos está aqui no caderno.	166 167
Prof. (a) O	- Funciona como receita pelo saldo credor.	168 169
Al(a) B	(Explicando para al(a) M:) As receitas são creditadas; sempre creditadas.	170 171
Prof. (a) O	- Que tipo de empresa é a tua F?	172
Al F	- Ah... Comercial	173
Prof. (a) O	- Que tipo de conta é essa dentro do nosso balancete? Quando eu vou no teu banco e faço um empréstimo, com que é que eu fico?	174 175 176 177
Al F	- Deixa eu pensar um pouquinho... obrigação.	178 179
Prof. (a) O	- Ah! Se nós usássemos um pouco o potencial de cérebro que temos.	180 181

Protocolo 53

Aula nº 5

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
	O 1º período é dedicado a correção de	1
	exercícios.	2
Prof. (a) O	- Neste eu não digo nada. Quando eu não	3
	digo nada é devolução total.	4
	Vlr. de devolução cfe. NF 603 à Calç. Amazic	5
	Ltda. no valor de Cz\$ 1.750,00	6
	Compras a prazo de mercadorias cfe. dupls di-	7
	versas no valor de Cz\$ 700.000,00 de Agripino	8
	Soares & Cia.	9
	Devedores por devolução é um...	10
Al(a) A	- Direito.	11
Prof. (a) O	- Direito, isso mesmo.	12
	Rec. dupl. 603 de Setembrino Coelho no valor	13
	de Cz\$ 275.600,00 com desconto de 10%.	14
	Vendas de mercadorias a prazo cfe. dupl. 013 a	15
	Marcelino Dias no valor de Cz\$ 30.800,00	16
	V. de devolução integral à Calç. Jovino & Cia.	17
	no valor de Cz\$ 206.000,00 cfe. NF 607.	18
	Pg. Livraria Mendes Ltda. Cfe. NF 101 no valor	19
	de Cz\$ 88,50	20
	Pg. Calç. Feliciano & Cia. cfe. dupl. 1ccl no	21
	valor de Cz\$ 106.800,00 c/juros de 6%.	22
	Pg. Transp. Jari Ltda. comps. no vlr. de Cz\$..	23
	450.000 c/desc. de 15%	24
	- Quem tem alguma dúvida aí?	25
Al(a) AS	- Ah! Eu tenho prof(a)	26
Prof. (a) O	- Larguem o que estão fazendo. Vamos	27
	prestar atenção aqui então. Olha aqui. Para	28

que a gente devolva, tem que comprar. No 19 29
momento, vou lançar. Era isso aqui, dei entra- 30
da de mercadorias compras a fornecedores. O 31
chefe do escritório veio e me disse que tem 32
problema na mercadoria todã. Tiro nota fiscal 33
e já tenho documento necessário. Se eu tenho 34
que mandar mercadoria. Ouçam a pergunta: Se eu 35
olhar a ficha de fornecedores... 36

Al(a) B - Eu comprei a prazo. 37

Prof. (a) O - Se eu devolvo, não devo; mas ele tam- 38
bém não me deve nada. Cada vez que for dimi- 39
nuir uma conta do passivo, eu debito. Então 40
debito para fornecedores e credito para merca- 41
dorias devolvidas. Essa conta sempre é credi- 42
tada, tanto para devol. total, como parcial. Le 43
vando para o balancete. Olha lá! Debito para 44
fornecedores. Credito para... logo que aconte 45
ce? Desaparece essa conta. Deu pessoal? 46

Al(a) B - Deu 47

Al(a) G - Fortaleceu a minha idéia 48

Prof. (a) O - Se vou devolver parte da mercadoria que 49
paguei eu tenho um... 50

Al(a) D - Direito 51

Prof. (a) O - Vejam mercadorias devolvidas sempre... 52

Al P - Creditadas 53

Prof. (a) O - Tá. Levando lá para o razonete. Não 54
tem devedores por devolução. Mas o sujeito fi- 55
côu me devendo. Tenho duas maneiras: uma, por 56
caixa; ele manda um cheque; Segunda: ele manda 57
10 pares de calçados no mesmo valor. Portanto: 58
ressarcimento por caixa e por devolução. Me 59
devia, creditei. Não me deve mais. Dou entra- 60

da nas mercadorias. No ressarcimento a conta 61
creditada vai ser sempre devedores por devolu- 62
ção. A maneira mais comum é por caixa. Num 63
mesmo dia, pode ocorrer várias devoluções, por 64
caixa e de outra maneira. Tá gente, clareou, 65
limpou; então trabalhem gente. Só se usa du- 66
plicatas a pagar quando fica na empresa. 67
Entendeu. D.? 68

1. Pago salários de setembro cfe. fl. pagto.	28
2. Não devolução à Calç. Oldemar Ltda. Cfe. N/F	29
113 no valor de Cz\$ 1.050,00	30
3. Pago Janir Cunha Ltda. Cfe. dupl. 908 no	31
valor de Cz\$ 35.600,00 C/desc. de 15%	32
4. Rec. dupl. 3.056 de Filomena Barbosa no va-	33
lor Cz\$ 78.900,00 C/desc. de 5%	34
5. Pago serviço de assessoria contábil cfe.	35
comprovante no valor de Cz\$ 5.000,00 a Joaquim	36
Pinto.	37
6. Rec. reposição da NF 113 de devolução	38
7. Pago Transp. Trevo Ltda. Cfe. Compr. no va-	39
lor de Cz\$ 876,00 com jrs. de 10%.	40
8. Rec. NF 036 de devolução de Tibúrcio & Cia.	41
no valor de Cz\$ 8.100,00	42
9. Vendas a prazo cfe. dupls. diversas de	43
Cz\$ 105.000,00	44
10. Compra a prazo de um armário mod. CDL de	45
Móveis Aliança Ltda. Cfe. dupl. no Vlr. de	46
Cz\$ 975,00	47
11. Rec. ch. 10.989 do Bco. Brasil S/A no Vlr.	48
de 550.000,00	49
12. Pago valor do empréstimo cfe. N/P	50
Pede-se:	51
Efetuar lançamentos no diário	52
Transcrevê-los nos razonetes	53
Elaborar o balancete de verificações	54
Elaborar o balancete atual.	55
Al(s) Copiem e comecem a trabalhar.	56

Protocolo 55

Aula nº 7

Agentes das falas	Falas e Situações	Linhas
Prof. (a) O	- Vou entregar as provas de vocês tá.	1
	Vocês sabem que o conteúdo está dado, não tenho problemas de faltas. Segunda-feira enviei trabalho para a turma A e a turma B já tinha exercício. Vocês, sabendo que tinham aula para recuperar não fizeram o exercício e o meu caderno foi riscado. Bem ou mal eu concluo o conteúdo. Vocês sabiam que tinha aula para recuperar e mandei trabalho: o professor de Matemática tomou os períodos, registrou e pronto.	2 3 4 5 6 7 8 9 10
Al(a) AS	- A gente pensava que os dois podiam registrar as aulas. Passei os exercícios de Contabilidade, depois os de Matemática e tinha só três alunos em aula.	11 12 13 14
Prof. (a) O	- Quando a gente quer ser honesto, paga o preço. Quem dá aula fantasma, registra.	15 16 17
Al(a) G	- Prof. (a) problema lá de baixo.	18
Prof. (a) O	- Estou falando com vocês o que já falei com a direção que por esquecimento riscou o meu caderno. Fiquei uma onça; e depois disto, que resta fazer? Digo o que disse; isso é uma desorganização. Bom gente então é isso aí. Quero só saber quem está em recuperação. Vocês fizeram o exercício de escrituração?	19 20 21 22 23 24 25
Al(a) AS	- Não	26
Prof. (a) O	- Quer dizer que nem este vocês tinham feito?	27 28

Al(a) Mar	- Eu fiz. Erro de escrituração cai na	29
	prova?	30
Prof.(a) O	- Não; tem dois conteúdos que eu dei por	31
	que são necessários, mas não cai na prova.	32
Al(a) GS	- A Sra. vai fazer prova com teoria e	33
	prática?	34
Prof.(a) O	- Não pensei. Vamos fazer: efetuar os	35
	lançamentos dos seguintes passos administrati-	36
	vas:	37
	1. Recebido aluguel Cfe. comprovante de alu-	38
	guel de Cz\$ 1.000,00	39
	2. Pagar o serviço de assessoria contábil cfe.	40
	comprovante ao Sr. Custódio Pinto no Vlr. de	41
	Cz\$ 500,00	42
	3. Pagos salários Cfe.fl. no vlr. de Cz\$...	43
	56.800,00	44
	4. Pago Livraria Gilma Ltda. Cfe. NF no valor	45
	de Cz\$ 105,80	46
	5. Recebido duplicata 603 de Paloma Soares no	47
	valor de Cz\$ 106.380,00 com jrs. de 6%	48
	6. Nossa devolução integral Cfe. NF 031 ã Calç.	49
	Petito Ltda. no valor de Cz\$ 70.800,00	50
	7. Recebido reposição da NF 018 de devolução	51
	de Armindo Silva & Cia. no valor de Cz\$...	52
	2.060,00	53
	8. Pago transp. Del Rei Ltda. Cfe.comprovante	54
	no valor de Cz\$ 657,00 com desconto de 15%	55
	9. Pago o Sócio Adão Silva, Cfe. recibo no	56
	valor de Cz\$ 15.000,00	57
	10. Pago Calç. Atanasio & Cia. Cfe. dupl. 606	58
	no valor de Cz\$ 26.200,00 com juros de 8%	59
	11. Recebido NF 027 de devolução de Petri & Cia	60

no valor de Cz\$ 2.180,00. Recebido ch.06796 do	61
Bco. Itaú S/A no valor de Cz\$ 100.800,00	62
12. Compra a prazo de um armário modelo C, Cfe.	63
dupl. C no valor de Cz\$ 7.200,00 de móveis	64
Oliveira S/A Vendas Cfe. NF diversas no valor	65
de Cz\$ 770.200,00	66
13. Nosso depósito no Bco. Itaú S/A Cfe. com-	67
provante no Vlr. de Cz\$ 180.000,00	68
Pede-se:	69
- elaborar os lançamentos do movimento do cx.	70
- idem no diário	71
- transcrevê-los nos razonetes	72
- realizar o balancete de verificação	73
- A semana que vem vamos começar uma recupera-	74
ção dos conteúdos. Senão quando chega na veri-	75
ficação propriamente dita... O último fechava	76
com Cz\$ 2.768.300,00, esse era o movimento do	77
período. E o saldo atual Cz\$ 4.362.320,20	78
O pessoal da semana que vem procure comparecer	79
para darmos início à recuperação.	80