

Maria Amélia Marcondes Cupertino

DILEMAS DA ESCOLA RENOVADA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMPINAS - SÃO PAULO

1990

Maria Amélia Marcondes Cupertino

Este exemplar corresponde à
redação final da Dissertação
defendida por Maria Amélia
Marcondes Cupertino e aprovada
pela Comissão Julgadora em

Data 23-03-90
Assinatura [assinatura]

DILEMAS DA ESCOLA RENOVADA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMPINAS - SÃO PAULO

1990

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração, Ciências Sociais Aplicada à Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Romano da Silva.

Comissão Julgadora:

A handwritten signature in black ink, appearing to be "Zil de B. Martins", written above a dashed horizontal line.

Zil de B. Martins

A handwritten signature in black ink, appearing to be "Roberto R.", written above a dashed horizontal line.

Agradecimentos

Muitas vezes lemos em dissertações a frase "...não teria sido possível sem a colaboração de...". Hoje eu realmente entendo o seu pleno significado.

O apoio e o zelo de Roberto Romano excederam em larga medida o papel de orientador. Durante cinco longos anos tive o privilégio de ter como interlocutor alguém cuja reconhecida erudição esteve sempre disponível, mas nunca foi pretexto para que ele dirigisse o foco de análise, nem interferisse no meu estilo pessoal de expressão; aliado ao saber, seu olhar aguçado sempre foram um antídoto (metáforas orgânicas à parte) à mesmice. Sou-lhe grata também pelo carinho, simpatia e sensibilidade.

Vários professores tiveram a gentileza de debater algumas dessas idéias: Joel Martins, Celso Beiseigel e Marco Aurélio Garcia; agradeço especialmente à Maria Helena Capelato pela leitura atenta e crítica feita na época do exame de qualificação e à Eleny Mitrulis pelo debate e pela gentileza em ceder suas entrevistas.

Aproveito o momento para homenagear César Augusto de Paiva. Nosso contacto restringiu-se ao exame de qualificação, mas seus comentários foram de tamanha sagacidade que eu tenho certeza que os cientistas sociais perderam um de seus colegas mais promissores.

Embora tenha optado por mantê-los anônimos, agradeço a todos aqueles que se dispuseram ao cansaço e à emoção de voltarem mais de 20 anos no tempo ; à sinceridade de suas entrevistas devo o melhor de meu trabalho.

Agradeço aos meus pais por toda espécie de apoio e pelas várias "heranças" - a teimosia e o perfeccionismo de meu pai, o dom de conversar e o interesse por educação de minha mãe -

sem os quais seria impensável esse trabalho.

Os amigos foram obrigados a ouvir toda espécie de lamúria durante esse tempo; a todos - e em especial à Silvia, Rona, Cuca, Ricardo e Mabel - muito obrigado.

A Wanda Caldeira Brant e à Fátima Nunes agradeço, além do apoio moral, pela cuidadosa revisão e à Ana Lúcia o "apoio técnico" incansável.

Gostaria de dizer que provavelmente essas páginas não teriam sido escritas se eu não tivesse, há 13 anos atrás, conhecido Eduardo Noronha. Durante todo esse tempo, Edú foi o melhor leitor de tudo que já escrevi, o companheiro de estudos mais instigante. Essa dissertação custou a ele (além da tradicional tolerância que os maridos precisam ter frente ao nervosismo de suas mulheres mestradas) muitos dias de trabalho. Seu envolvimento foi tão grande que ele, hoje, consegue reconhecer os entrevistados a partir de um pequeno trecho de seu depoimento. O seu gosto pela polêmica foi, em grande parte, responsável pelas sucessivas versões - mas não pelo atraso- dessa dissertação.

Por fim, agradeço à FAPESP pela concessão de dois anos e meio de bolsa.

Por tanta coisa, a Du

A meus pais

RESUMO

Esta é uma análise comparativa entre duas escolas renovadas da década de 60: o Colégio de Aplicação de São Paulo e o Ginásio Vocacional "Oswaldo Aranha".

Baseando-me em entrevistas realizadas com professores e alunos, examino o exercício de uma nova forma de autoridade que efetiva através do método pedagógico e da interiorização de normas.

Ao mesmo tempo, minha atenção recai sobre as fissuras existentes entre o modelo e sua manifestação específica e diária em cada uma das escolas. Assim, a partir de sistemas de ensino bastante próximos, a prática acaba por configurar tendências bem distintas. No centro das diferenças estão o papel da ação e do pensamento no processo de aprendizagem e a delimitação dos espaços do indivíduo e do grupo.

SUMARIO

Apresentação	1
Capítulo I - Preâmbulos	8
Ressalvas Metodológicas	8
Fonte de Dados	14
Debates em Educação	16
Histórico das Escolas	19
Capítulo II - A Memória da Aprendizagem	21
"Aprender a Aprender" Versus Informação?	26
A Integração de Disciplinas	37
A Organização do Tempo e do Espaço no Método Renovado	45
Capítulo III - O Processo de Socialização nas Escolas Renovadas	55
Indivíduo e Grupo	56
O Espaço do Indivíduo na Estrutura Curricular	64
Dos Muros das Escolas ao Espaço Externo	74
Influências da época	85
Autoridade Interna e Externa	88
Capítulo IV - A Abrangência das Escolas	106
A Ampliação do Espaço Escolar	106
O Exercício da Autoridade sobre os Professores, o Grau de Unidade da Equipe Técnica e as Possibilidades de Intervenção no Modelo	109
Elitismo ou Democratização?	120
Considerações Finais	129
Notas	134
Bibliografia	148

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Essa introdução trata sobretudo de escolhas - o período, o objeto, o tema, as ênfases na análise - motivadas por seu relevo (histórico, teórico) e, em menor medida, por minha trajetória pessoal.

A época analisada - a década de 60 - justifica-se sobretudo por ter sido um importante momento da educação brasileira, com inúmeras tentativas de inovação no método e na estrutura escolar. Os estudos sobre este período tendem a privilegiar as iniciativas no campo da educação de adultos. Examinando escolas experimentais públicas de nível médio busco responder a dois apelos: contribuir para preencher essa lacuna na memória da educação em nosso país e, ao lado disso, examinar algumas questões instigadas na própria sala de aula, enquanto professora de História da rede pública.

Mas a década de 60 não se destaca só (nem principalmente) pelo prisma da educação. Ao lado de muitos outros nascidos no final dos anos 50, herdei da chamada "geração de 68" muitas inquietações e sonhos. Sem saudosismo, com diferentes perspectivas de atuação, resta o fascínio por esta época em que, como diz Antônio Cândido, "politicamente, culturalmente, ética e até esteticamente o moço abalou as concepções e os costumes - substituindo o respeito pela irreverência, a organização cristalizada pela ação espontânea, o cálculo pela inspiração, a compostura pelo desalinhamento, a seleção pela invasão, o 'bom gosto' pelo frenesi. Toda autoridade pareceu de repente sórdida, e as palavras mais ofensivas passaram a ser 'elitismo', 'paternalismo', 'autoritarismo'." (Cândido, 1988, pag. 37)

Duas escolas constituem o objeto dessa investigação: O Ginásio Vocacional "Oswaldo Aranha" e o Colégio de Aplicação de São Paulo (1). Nos dois casos estamos frente a instituições públicas, destinadas fundamentalmente ao teste de procedimentos pedagógicos renovados e à formação de profissionais para a reforma do ensino médio no Brasil.

Seja no sentido do elogio, seja no da crítica, essas escolas estão sempre presentes no discurso atual de muitos educadores; indo além, vários colégios privados ditos "modernos" ou "alternativos" inspiraram-se nessas iniciativas. Se apenas estes dois aspectos já justificariam a escolha, protejo-me da acusação de elitismo ressaltando que elas deixaram suas marcas também na rede pública - tópico comentado na parte final dessa dissertação.

Apesar da sua importância, poucos trabalhos (2) analisam as escolas aqui estudadas. Em grande parte, esse silêncio foi causado pela opressão política que se seguiu, onde censura e auto-censura fizeram com que alguns temas fossem afastados do "menu" acadêmico. Só mais recentemente, seguros do novo momento político, é que começaram a aparecer os trabalhos de revisão dessas experiências educacionais.

Alguns desses trabalhos mantiveram-se distanciados da prática educativa cotidiana, analisando-as apenas sob o prisma da ideologia (3). Não nego a importância de contemplar na análise os condicionamentos externos da atividade educativa - entre eles a ideologia. Mas acredito que o estudo do conteúdo doutrinário de determinada escola não a esgota. Se não é absoluta a eficácia da direção ideológica, é preciso captar as contradições entre a proposta inicial e a prática diária. Admitir a possibilidade de ruptura, e ver a realização específica do método como um momento de expressão dessas rupturas.

Se a escola não é só reprodutora, o que nos impede de recuperar na teoria educacional aspectos que desde a "descoberta" de sua função doutrinária vêm sendo esquecidos? Por que não voltar esforços para examinar a produção intelectual propriamente dita e para entender os mecanismos de poder próprios da escola?

A questão da autoridade, escolhida como foco temático da análise, foi sendo redefinida à medida que a pesquisa avançava. No primeiro momento, a intenção era a de avaliar a eficácia e as consequências de uma nova forma de autoridade, baseada na internalização de normas.

Os colégios renovados introduziram uma série de mudanças no que se refere à tradicional atribuição de responsabilidades: os próprios alunos elaboravam o seu código de conduta e se auto-avaliavam. No entanto, isso não significa que o modelo de educação proposto fosse neutro, isento de valores. Pelo contrário, longe de estar restrita a situações excepcionais, a expectativa em relação à conduta dos alunos nessas escolas era cotidiana, assumindo destacado papel no método renovado. É claro que é inerente a toda ação pedagógica a intenção de efetuar mudanças de comportamento. Entretanto, neste caso, trata-se de produzir transformações internas de maior amplitude e permanência, formando o aluno (e, em certa medida, educando os pais) em todos os aspectos de sua personalidade.

" Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida com alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou." (ARENDR, 1972, pag. 129)

Se a autoridade se diferencia da coerção, é interessante empreender sua análise não nos colégios tradicionais, onde a força predomina (corporificada no bedel, no diretor, nos muros e nas grades), mas nas tentativas de renovação, onde os muros são substituídos por normas, explícitas ou implícitas, a vigi-

lância pelo auto-controle e a punição passa a ser feita no interior da consciência, individual ou de grupo. O problema da autoridade passa a ser examinado pelo prisma da formação de mentes. Portanto, o mecanismo básico de realização dessa nova autoridade é o próprio método pedagógico - no que se refere ao desenvolvimento de determinada forma de pensamento e de ação. Logo, falar em liberdade é tratar da autonomia de pensamento e de vontade.

Nas análises sobre a liberdade, no âmbito da filosofia, as diversas correntes se diferenciam sobretudo quanto ao papel da ação/vontade na busca de conhecimento. Deve a razão sobrepor-se aos desejos e paixões para que o pensamento seja livre? Ou é justamente a vontade que move o conhecimento e a busca da verdade?

O modelo pedagógico que aqui analisamos é normalmente visto como defensor da primazia da atividade na produção do conhecimento. Penso ser desnecessário alongar o debate sobre a validade dessa afirmativa no que se refere ao método em si, pois são muitas as vertentes de renovação escolar, mesmo entre os herdeiros do movimento da Escola Nova; ainda que fosse possível delimitar a filiação do C.A. e do G.V. com qualquer delas, seria inútil desperdiçar esforços para analisar o modelo inicial, já que constatei a existência de uma "distância entre a intenção e o gesto": a proposta inicial, ao ser realizada, sofre modificações - conscientes ou não, intencionais ou involuntárias.

A principal diferença encontrada na forma de realização do método nas duas escolas é justamente a prioridade concedida à ação ou ao pensamento. A tensão entre os dois pólos não se resolve totalmente em nenhuma delas, porém é possível delinear tendências distintas, que se manifestaram em vários momentos da vida escolar - na definição de conteúdos, no grau de integração de disciplinas, nos critérios de avaliação do aluno, entre outros.

A primeira parte dessa dissertação é ainda um preâmbulo que agrupa 3 tipos de questões. Nas "Ressalvas Metodológicas" a intenção é discutir o uso da comparação, o caráter interdisciplinar desse trabalho, os problemas na reconstituição da memória. Depois, um breve olhar sobre o debate educacional desde 1930, mostrando a constituição do espaço político que propiciou as experiências educacionais públicas da década de 60. Por fim, a caracterização das escolas objeto desse trabalho.

O segundo capítulo entra diretamente na análise dos vários instrumentos e estratégias de ensino utilizados. Dados os objetivos desta pesquisa, o exame das técnicas de ensino utilizadas nessas escolas não pretende ser exaustivo, restringe-se aos aspectos mais marcantes do aprendizado. Por outro lado, seria empobrecedor examinar separadamente cada técnica ou instrumento, sobretudo nas escolas renovadas, já que essas realmente forjaram - mesmo que às vezes de forma conflituosa - a chamada unidade de ação. Neste sentido, tendo por trás os mesmos objetivos, o conjunto de técnicas e procedimentos suscitam, no plano da interpretação, problemas e questionamentos semelhantes.

Por isso, prefiro orientar minha reflexão em torno dos grandes eixos do trabalho cognitivo lá efetivado - a saber, o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento autônomo, a integração das disciplinas, o currículo "significativo", entre outros - e desvendar como cada um dos instrumentos utilizados - trabalho em grupo, estudo do meio, aula-plataforma, aula-dialogada - se inserem na perseguição de tais alvos.

A terceira parte refere-se à forma de socialização dos alunos. As mais clássicas dicotomias - indivíduo e grupo, igualdade e liberdade, autonomia e autoridade - são aí examinadas.

é um dos momentos em que a preocupação com as diferenças se torna mais nítida: quais as especificidades do processo em cada um dos colégios, das áreas práticas comparadas às teóricas, do trabalho da Orientação Educacional em contraste com o dos professores?

As escolas estudadas visavam integrar criticamente seus alunos à realidade do país. A escola é vista como instrumento de mudança, e, para tanto, adota determinados procedimentos que incentivam a participação dos alunos.

Por outro lado, é inegável a especificidade dos anos 60 no tocante à efervescência política. Focalizo muito rapidamente algumas das tendências no campo da cultura e da política que marcam esse período.

Para finalizar, analiso as mudanças introduzidas na forma de autoridade ali implementadas: a internalização das normas e a autoridade do grupo.

O quarto capítulo refere-se à abrangência das próprias instituições estudadas. De uma certa forma, afasta-se assim do eixo temático autoridade/ ação/ pensamento, constituindo-se numa espécie de suplemento.

No entanto, não pude deixar de lado este aspecto, já que de fato tais escolas alargaram enormemente seu âmbito de atuação: em primeiro lugar, ampliaram o tempo que professores e alunos dedicavam a elas; tornaram muito mais efetiva a ligação entre escola e família; estenderam seu raio de ação até a "comunidade" ou tentaram fazê-lo. Essa ampliação de limites é, pois, parte integrante do método.

Porém, ao mesmo tempo, a atuação dessas escolas esteve restrita, fundamentalmente a uma pequena parcela da população. A crítica ao elitismo do movimento renovador da educação pública dos anos 60 está presente na maior parte dos trabalhos pro-

duzidos sobre o tema. Porém, não é essa uma objeção apenas externa e posterior: longe de admiti-lo como inquestionável, o elitismo, bem como sua contra-parte, a democratização, foram preocupações presentes na própria fala de seus participantes.

Na análise sobre o alcance das escolas experimentais não se pode esquecer que elas foram pensadas como uma espécie de centros para formar educadores. É nesse sentido que se insere o exame do modelo de autoridade exercida sobre os professores. Parto da hipótese de que a forma de coordenação constitui forte determinante do desenvolvimento profissional do educador; mais ainda, o nível de finalização da proposta educacional, ou, em outras palavras, a possibilidade ou não de interferência dos docentes nos aspectos centrais do método podem levá-los, em última instância, a se transformarem em pesquisadores ou realizadores.

CAPÍTULO I

PREÁMBULOS

CAPÍTULO I - PREAMBULOS

Ressalvas metodológicas

Esta é uma análise comparativa entre duas escolas marcantes na educação brasileira. O leitor notará que privilegio os aspectos que diferenciam as escolas. Claro que o confronto só é válido se respeitadas algumas semelhanças fundamentais entre elas: o caráter renovador do método, o período histórico, a clientela, alguns princípios básicos, objetivos comuns. Entretanto, esperava encontrar diferenças - sem as quais a comparação seria totalmente inútil, simples ampliação numérica para a comprovação de resultados. A sugestão de novos ângulos de reflexão vem justamente da dessemelhança.

Sob a uniformidade aparente dos documentos generalizadores - os únicos apreciados até a redação do projeto de pesquisa - acreditei que se escondessem, no mínimo, tonalidades diferentes, capazes de instigar a vista. Suposição correta. Relendo as primeiras descrições e hipóteses de trabalho, vejo que o contacto com um tipo de representação menos formalizada dos colégios estudados - o depoimento de seus participantes - trouxe a variedade esperada. Mais ainda, as divergências situam-se justamente nas questões centrais da análise: as formas de autoridade e a ênfase dada aos vários aspectos do desenvolvimento do aluno.

É neste sentido que priorizo as diferenças encontradas. Considero, entretanto, necessário alertar para o risco de exagero existente quando se opta por um dos pólos: ao me deter nas diferenças entre as escolas, as semelhanças, a unidade de propósitos de ambas tendem a desaparecer, dando ao leitor a falsa impres-

são de que se trata de dois modelos totalmente distintos. Não, ambas tem a mesma origem, os mesmos princípios básicos (pelo menos teoricamente) e utilizam-se dos mesmos meios.

Outra característica do trabalho aqui apresentado é a contingente interdisciplinarietà - um problema, quando se trata de uma produção necessariamente individual. O enfoque é em parte sociológico, já que analisa as relações de autoridade e a constituição de padrões de conduta - sejam eles sociais ou cognitivos. Porém, quando considero que esta nova forma de autoridade se realiza primordialmente no método de ensino, a reflexão obrigatoriamente é também pedagógica.

Memórias...

A impossibilidade de reviver o passado através da lembrança é consenso entre aqueles que se detiveram sobre o tema (4). Lembrar é um processo ativo, através do qual o indivíduo (ou grupo) reconstrói o passado, selecionando imagens e dimensionando, subjetivamente, cada aspecto apresentado.

Para ir além, a própria capacidade de observação - à qual a memória se condiciona - está fortemente marcada por fatores subjetivos, pelos interesses e convicções daquele que observa. Assim, no caso da lembrança, há dois momentos de intervenção do crivo pessoal: a fixação e a retomada das imagens. A lembrança, portanto, distancia-se do fato vivido.

Segundo Halbwachs e Bartlett, entre outros, um dos fatores que alteram o grau de distanciamento entre a memória e o fato é o nível de elaboração grupal sobre a lembrança. Assim, à medida que um grupo trabalhasse intensamente em conjunto, haveria uma tendência a criar esquemas de narração e interpretação dos fatos, criando uma versão consagrada dos acontecimentos. No outro

extremo, frente à ausência dessa elaboração, a tendência seria reproduzir mais fortemente o teor da primeira impressão.

Baseando-me nesta hipótese, considero interessante contrapor aqui dois segmentos da memória dessas escolas, a dos ex-alunos e a do corpo docente, já que este último teve oportunidade de elaborar mais fortemente seu universo comum de significados, enquanto aqueles, na maioria das vezes, deixaram completamente adormecidas e isoladas as suas lembranças.

"Eu estou dando estes rótulos em função..., eu estou dando uma coisa crua, estou pensando com você, agora, neste momento, sobre o que eu lembro. Eu não pensei no Vocacional esse tempo inteirinho, nunca cheguei e conversei com ninguém, nunca. Tanto é que o rótulo que eu dou é um rótulo de sensação." (Entrevistado nº 22, aluno do G.V.)

Além do grau de reflexão sobre o tema, outra diferença importante desses depoimentos é do próprio papel que exerciam no momento estudado. Afinal, a percepção do aluno sobre a escola não necessariamente se detém sobre os mesmos aspectos que a do professor. Exemplar é o caso de uma ex-aluna que hoje é psicopedagoga. Ela, o tempo todo, separa a sua visão atual, como profissional da área, de sua lembrança enquanto adolescente. Esta última aproxima-se dos outros depoimentos de alunos, fixando-se na socialização, no lado afetivo da escola. No entanto, há momentos em que a sua atual profissão interfere no discurso - e a própria entrevistada ressalta esse aspecto - e o torna mais semelhante ao dos professores (seja pelo uso do jargão pedagógico, seja pelos temas abordados).

As "escolas-objeto" desta dissertação têm estado, muitas vezes, envoltas por uma tela protetora, criada fundamentalmente pela especificidade de sua "morte": ambas foram alvos de intensa repressão política, provocando seu fechamento (5).

Este fato interfere bastante na reconstituição de suas memórias. Não quero aqui negar a arbitrariedade de tal perseguição política, nem tampouco deixar de reafirmar minha solidariedade com aqueles que a sofreram. No entanto, creio ser pouco construtiva a atitude de simplesmente lamentar a perda. Neste sentido, posicionando-me contra o seu fim, 20 anos após, tento reavivar a discussão sobre a validade de seus procedimentos, porém sem a preocupação de conservar os mitos.

Acredito que exista outro "fio" nesta teia: aquele que reteve na memória não a morte das escolas, mas sim a vida. Refiro-me ao envolvimento emocional dos ex-participantes, alunos e professores, com as escolas:

"A minha vida, naquela época, que eu me lembre, era o Vocacional, não era a minha casa." (Entrevistada nº 9, aluna do G.V.)

"A gente amava lá... Nossa, que coisa maravilhosa que foi! Nós entrávamos pela manhã, e às vezes eram onze da noite e a gente estava lá ainda, trabalhando, preparando as coisas, discutindo. E nem via o dia passar, era aquela energia. Está certo que eu era 20 anos mais moça. Era um deslumbramento. Em termos de trabalho foi uma das coisas mais extraordinárias que a gente fez. Como nós estávamos sempre nos encontrando, uma ou outra pessoa, e falando daquele tempo, foi para todo mundo, não foi só para mim não. A gente tinha paixão por aquilo, se dava muito. E trabalhava só lá." (Entrevistada nº 24, professora de Estudos Sociais do C.A.)

Como a escola é parte significativa na vida da maioria dos entrevistados, sua "morte" súbita representa uma ruptura não facilmente superável (6). Tomo a liberdade de estabelecer um paralelo entre essa separação e aquela entre dois amantes, analisada por Igor Caruso. Para o autor, estudar o fenômeno da separação significa estudar a presença da morte em nossa vida. Depois de estabelecida uma identificação com o outro "a identificação com o ausente é semelhante à morte, mas torna-se duvidosa justamente porque ambos os parceiros sobrevivem à separação; portanto, a de-

sidentificação consiste basicamente em matar na própria consciência o ausente, na medida que sua imagem é substituída por outros ideais ou fica reduzida a uma idéia, quer dizer, a uma idealização sem compromisso." (Caruso, 1984, pag. 74, grifo meu)

Esse processo de "esvaziamento" do outro (no caso, das escolas) consiste em realizar uma leitura parcial, separando os aspectos positivos e negativos. Mas, à medida que isso se dá, a possibilidade de reverter a idealização em agressividade (negação) está dada, já que se torna clara a dificuldade de conviver com a ambivalência na separação.

É possível encontrar na memória dos entrevistados três tipos de reação à ruptura: substituição dos ideais, idealização e negação. Há pessoas que admitem claramente a ambivalência; algumas têm, em relação aos Colégios, posições mais cerebrais (ou racionalizadas), fazendo com que consigam trabalhar essa duplicidade; porém, nos casos de maior envolvimento emocional, a ambiguidade é uma ferida aberta interferindo na visão que se forma da escola; o depoimento que cito a seguir é exemplar: está presente a percepção da ambivalência e a consciência dessa "marca" em sua própria visão dos fatos.

"... a questão sócio-cultural para mim sempre foi muito visível. E sempre foi muito ambíguo o meu relacionamento com o grupo do Colégio de Aplicação. Bem, aí já entro numa área mais da minha avaliação pessoal, que eventualmente pode não corresponder à dinâmica real dos fatos. Mas eu tinha muita ambiguidade com aquele tipo de grupo, porque eles eram muito diferentes de mim, então isso despertava em mim uma ambiguidade bastante acentuada. Não era simples lidar com eles nesse sentido. Eles eram 'bien nós', e eu nunca fui 'bien née'. Eu não me identificava com eles, eu acho que era uma das orientadoras que nunca me identifiquei com a problemática do grupo, nem com a problemática do racismo da maneira como eles a abordavam, nem com a problemática da cultura como eles a abordavam. (...) Também não era que eu não me identificasse, aquilo era valor para mim, quer dizer, era ambíguo, não era uma situação que tinha uma só direção, ela não era linear." (Entrevistada nº 16, orientadora do C.A.)

Não pretendo entrar neste momento com a discussão da origem sócio-cultural dos alunos (voltarei a esse ponto no Capítulo IV); somente quero exemplificar a dificuldade de analisar essas memórias fragmentadas, profundamente marcadas pelo emocional.

Acho importante marcar minha posição durante as entrevistas: não quis dirigir muito o rumo das lembranças; optei por abdicar da uniformidade dos temas presentes, de um roteiro completo e específico, em troca de maior espontaneidade - caminho, a meu ver, mais frutífero, pois permite a percepção e leitura dos silêncios, das omissões.

Quando considero esse caminho mais frutífero, o faço tendo em vista os focos analíticos: a questão da autoridade, a formação do pensamento autônomo, o corpo ideológico. Não me parece viável abordar tais temas sendo diretiva; acredito que sua emersão das consciências deva ser o mais "natural" possível. Com isso não nego a oportunidade de remexê-los sutilmente, aproveitando as brechas surgidas para isso na memória dos entrevistados.

Fonte de Dados

Embora pensasse, de início, utilizar basicamente documentos originais, tanto a natureza do objeto, quanto a dificuldade de acesso a esses, fizeram com que eu centrasse a análise nos depoimentos orais por mim obtidos.

Uma ressalva: no tocante aos G.V., restringi o estudo à unidade da Capital, para facilitar o enfoque comparativo com o C.A. Sendo assim, embora grande parte dos dados obtidos sejam válidos para o conjunto de unidades daquele sistema de ensino, a análise toma como base especialmente a realidade do G.V. Oswaldo Aranha.

Das 29 entrevistas realizadas, 13 são com professores; por sua vez, seis deles são professores de Estudos Sociais, área privilegiada no método renovado, responsável pela definição das linhas básicas do trabalho e pela coordenação entre as disciplinas. Além dos motivos inerentes à própria estrutura da escola, que me levaram a dar maior importância a essa matéria, há razões ligadas à própria definição temática - a análise da autonomia do pensamento e da vontade, o exercício da crítica, o peso dado à ação e ao pensamento - questões presentes de forma privilegiada nos objetivos e conteúdos desenvolvidos nessa matéria.

Com o intuito de diversificar os dados entrevistei também, de cada escola, um professor de Ciências e outro de Português. O ensino renovado de Ciências utiliza o laboratório no cotidiano escolar e a observação científica é a principal fonte de informações; desta forma, é bastante útil para discutir a dosagem entre a prática e a teoria, e analisar um dos aspectos centrais nos colégios: o desenvolvimento das habilidades mentais, o famoso "aprender a aprender". Por outro lado, Português é uma das ferra-

mentas básicas para o tipo de trabalho desenvolvido nas outras áreas, já que o método baseia-se na participação constante dos alunos, exigindo que eles se expressem adequadamente e com criatividade.

Por fim, entrevistei 3 professores das áreas práticas - Artes Industriais, Artes Plásticas e Economia Doméstica - pressupondo peculiaridades na dinâmica de tais áreas.

Para o exame da internalização de normas há um tipo de depoimento "especializado": o dos orientadores educacionais. O trabalho por eles desenvolvido tinha como conteúdo temas relacionados a socialização dos alunos, a auto-disciplina, entre outros. Assim, entrevistei dois orientadores de cada escola estudada.

Outro aspecto que não podia ser deixado de lado é o da direção das escolas. Entrevistei, em cada uma delas, 2 profissionais que ocuparam cargos diretivos.

Finalmente, era necessário ouvir os alvos desse trabalho: os alunos. Dado o caráter qualitativo dos depoimentos, considerei suficiente entrevistar 5 alunos de cada escola.

Debates em Educação

Para nós, que vivemos hoje o descaso com que a Educação é geralmente tratada pelos poderes públicos, é surpreendente a efervescência de iniciativas no campo da renovação escolar patrocinadas pelo Estado nos anos 50 e 60.

O espaço conquistado pelos educadores no cenário político dessa época vinha sendo constituído desde o início dos anos 30:

"O que dava à educação naqueles tempos a relevância política que ela já não mantém era a crença, por quase todos compartilhada, em seu poder de moldar a sociedade a partir da formação das mentes e da abertura de novos espaços de mobilidade social e participação. Havia os que preferiam a educação humanística sobre a técnica; os que defendiam o ensino universal contra os que preferiam escolas distintas para cada setor da sociedade; os que se preocupavam com o conteúdo ético e ideológico do ensino contra os que favoreciam o ensino agnóstico e leigo. Havia os defensores da escola pública e os guardiões da iniciativa privada; os que punham toda a ênfase na formação de elites e os que davam prioridade à educação popular. Todos concordavam, contudo, que optar por esta ou aquela forma de organização, controle ou orientação pedagógica significaria levar a sociedade para rumos totalmente distintos, de salvação ou tragédia nacional" (Schwartzman, 1984, pag. 51)

As contraposições apontadas por Schwartzman são o resumo do debate sobre o ensino desde 30 até o início dos anos 70. Iniciado com a divulgação do "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova" (7) em 1932, centrava-se no enfoque de tipo qualitativo, embora a preocupação em democratizar o ensino - em termos numéricos - também fosse contemplada.

A educação era vista como o principal instrumento para promover mudanças na estrutura social, fossem essas entendidas enquanto modernização ou vistas pela ótica do aumento da liberdade. O desenvolvimento industrial e a democratização política desencadearam diferentes tipos de interesse na mudança da escola: aqueles que queriam que o ensino se adequasse à formação de operá-

rios e técnicos ou os que visavam formar cidadãos "conscientes".

Como se pode notar, há realmente proximidades entre as preocupações dessas três décadas. No entanto, ao voltar para os anos 30 buscando as relações entre o "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova" e as escolas experimentais públicas dos anos sessenta não quero afirmar a existência de uma totalidade na história da educação brasileira. Menos ainda é minha intenção fazer desse estudo de caso mera comprovação de qualquer das análises globais sobre as tendências da educação em nosso país. Entretanto, é preciso entender em que medida os educadores que participaram dessas escolas foram influenciados pelo rumo do debate desencadeado pelos "pioneiros" em 1930, e mais ainda, pela polarização verificada na discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1961, após mais de 13 anos de conflitos.

Há inegáveis pontos de contato entre as proposições da Escola Nova e as das escolas experimentais. As principais semelhanças são a defesa do ensino centrado no educando, e, mais ainda, na atividade deste; em termos de objetivos, ambas visam desenvolver o espírito de solidariedade e formar o cidadão livre e consciente. Tais proposições, suficientemente gerais e abstratas para darem origem a diferentes interpretações, assumiram novos matizes à luz da efervescência política dos anos 60. Essa observação, contudo, não invalida a análise das inspirações remotas das escolas experimentais.

Os educadores do G.V. e do C.A., formados em sua grande maioria pela U.S.P., foram diretamente influenciados pelo movimento escolanovista e pela "luta em defesa da escola pública" - da qual muitos participaram ainda enquanto estudantes (8). Contraditoriamente, muitas das críticas que os defensores da escola pública faziam ao substitutivo Lacerda (9) foram depois dirigidas às escolas experimentais: o dinheiro público sendo gasto para a

formação de uma elite privilegiada, o irrealismo dessa proposta dada a insuficiência de recursos do poder público (10).

Mesmo que as expectativas daqueles que defendiam o fortalecimento do papel do Estado e a escola universal e gratuita tenham sido frustradas - seja pelo estabelecimento de reformas apenas parciais, pelo não cumprimento das vitórias obtidas na lei (11) ou mesmo pela derrota inflingida pela aprovação do substitutivo Lacerda - eles conseguiram impor-se enquanto força política. E foi a partir dessa pressão que o Estado se viu obrigado a repensar seu sistema de ensino - processo do qual as tentativas de renovação da década de 60 fazem parte.

É claro que houve também outros fatores - em alguns estados, por exemplo, a presença de correntes "progressistas" tiveram forte ascendência sobre a criação de escolas experimentais (12). Mas o movimento como um todo deve bastante aos trinta anos de debates em torno do ensino público.

Histórico das Escolas

A criação do C.A. torna-se possível a partir de um convênio entre a Secretaria da Educação e a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, firmado em 28 de fevereiro de 1957.

Nos termos do acordo, a Secretaria da Educação cedia, a título precário, pelo prazo de 5 anos, um de seus estabelecimentos de ensino àquela Faculdade, que passaria a assumir a direção técnica e administrativa do C.A. por intermédio de suas seções de Didática e Pedagogia, responsabilizando-se pela realização de ensaios de renovação pedagógica, bem como pela formação de professores (por meio de estágios de Prática de Ensino).

No entanto, a realização de maciças inovações só vai ter lugar em 1963, quando se iniciam as "classes experimentais", depois chamadas de "classes integradas". A implantação do novo sistema foi paulatina: naquele ano foram implantadas apenas duas turmas de 1ª série, e ano a ano outras iam sendo incorporadas até englobar todas as séries do ginásio.

Neste sentido, enquanto escolas renovadas em seu conjunto, os Gs.Vs. são anteriores. Em 1961, por iniciativa do Secretário da Educação, reúne-se um grupo de educadores para discutir a situação precária do Ensino Médio, bem como para avaliar as possibilidades de transformá-lo a partir de estudo piloto, conduzido por especialistas. Criou-se então, através da Lei nº 6.052 de fevereiro daquele ano, o Serviço de Ensino Vocacional (S.E.V.), órgão subordinado à Secretaria Estadual de Educação, responsável pela coordenação dos Gs.Vs. Em 1962 foram instaladas as três primeiras unidades: G.V. Oswaldo Aranha (bairro do Brooklin, capital), G.V. João XXIII (Americana) e G.V. Cândido Portinari (Batatais). Em

1963, mais duas unidades, em Rio Claro e Barretos. Finalmente, em 1968, a unidade de São Caetano, bem como a criação do curso ginasial noturno e o 2º ciclo, na capital.

Ambas as escolas contavam com condições especiais de funcionamento: período integral, regime especial de seleção e contratação de professores, currículo diferenciado e mais amplo em relação às outras escolas da rede, autonomia na seleção de alunos.

As duas experiências foram desativadas na mesma época. Em junho de 1969 foi instaurado um processo por subversão sobre membros da direção do G.V., e o colégio, no outro ano, foi, oficialmente, integrado à rede, perdendo seu caráter experimental. No caso do C.A., também no final de 1969, o Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia da U.S.P. aprova a sua extinção, transferindo a responsabilidade para a Secretaria da Educação, que o transforma em escola comum.

CAPÍTULO I I

A MEMÓRIA DA APRENDIZAGEM

CAPÍTULO I I

A MEMÓRIA DA APRENDIZAGEM

Nos depoimentos dos alunos o aspecto mais valorizado do tipo de ensino que tiveram foi, sem dúvida, o desenvolvimento de algumas habilidades cognitivas, o processo chamado de "aprender a aprender". Mesmo aqueles alunos que hoje formulam críticas quanto a seleção de conteúdos, afirmam que a partir desse instrumento de aprendizagem adquirido nos anos de ginásio puderam facilmente superar as falhas de informação que tinham quando confrontados com alunos das escolas tradicionais.

Se do ponto de vista intelectual este é o aspecto mais valorizado, a nível emocional foram os estudos do meio que marcaram os alunos. Afinal, embora os professores insistissem no carácter pedagógico das viagens, para os alunos elas eram também a oportunidade de estarem juntos, de verem coisas novas, de conhecerem os professores por um outro lado, mais informal.

Essa incorporação do lúdico ao pedagógico foi fundamental para que os alunos gostassem e se motivassem com a escola. No dia a dia, ela esteve também presente pela introdução de áreas como Artes Plásticas, Artes Industriais, Teatro :

"Essa coisa assim de adolescente não querer estudar, querer mais 'zonear' do que estudar... Eu não sei, porque a gente ficava o tempo todo lá e era tão prazeroso, sabe? Não sei, não pintava essas coisas. Às vezes a gente matava aula, às vezes saía... Mas era matar aula para ficar na oficina de Artes Industriais, para ir para Artes Plásticas".
(Entrevistada nº 9, aluna do G.V.)

Hannah Arendt, ao criticar o pressuposto de que o conhecimento só é possível a partir da atividade do aluno, alerta

para o fato de que "...nesse processo se atribuiu importância toda especial à diluição, levada tão longe quanto possível, da distinção entre brinquedo e trabalho - em favor do primeiro. O brincar era visto como o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo, por ser a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência enquanto criança. Somente o que pode ser apreendido mediante o brinquedo faz justiça a essa vivacidade. Aquilo que por excelência deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da criança." (Arendt, 1972, pag. 232).

No caso das escolas estudadas, a inclusão do elemento lúdico não se dá em detrimento do trabalho, mas funciona como ardil, como sedução do aluno para a atividade escolar - embora nem todos estejam conscientes desse emprego. Mesmo que, em princípio, os professores tivessem como pressuposto que o aprendizado devesse apagar os limites entre escola e vida, mesmo que valorizassem a vivacidade (não do brinquedo, mas da atividade), na prática escolar a exigência de trabalho e de seriedade superou de longe os momentos descontraídos.

Se lembrarmos que os alunos permaneciam o dia todo na escola, fica mais claro como era factível conciliar a diversificação de atividades com o desenvolvimento de atitudes de trabalho nos alunos. As áreas práticas, o almoço (13), os projetos extra-curriculares davam vazão à natural turbulência dos adolescentes, abriam espaço para as conversas pessoais - dentro do horário escolar (14). Assim, tornava-se possível o controle da dispersão, ao mesmo tempo que as sensações agradáveis eram canalizadas para o envolvimento com a escola do ponto de vista da aprendizagem em si. Ao mesmo tempo, as tarefas de fixação eram feitas no ambiente de trabalho, sob a supervisão do professor:

"Aquele coisa de estudo dirigido, aquilo funcionava fantasticamente bem...

- Em que sentido?

- De que a coisa entrava com naturalidade, você aprendia sem muito esforço. Não ter lição de casa era uma coisa ótima, a gente ia para a escola, e quando acabasse a escola, acabou... Então era como se você fosse para um trabalho, você ia trabalhar. Então não tinha essa dificuldade que eu tenho com os meus filhos de ter que despertar interesse e aquela coisa penosa da lição de casa. Realmente era prazeroso aprender e estudar. Toda essa técnica de aprendizagem era muito... era com muito prazer.

- O que despertava o prazer na técnica?

- O fato de você estar em grupo, o fato de estarem todos interessados naquilo, ou enfim, algum interesse ser motivado pelos professores, você estar com o professor lá para responder as dúvidas, você não estar sozinho e querendo assistir a televisão, querendo sair, querendo fazer qualquer outra coisa porque você está lá para... você está no seu local de trabalho. Então existia pouca dispersão, eu acho que a gente aprendia com mais rapidez e eficiência também." (Entrevistada nº 11, aluna do C.A.)

O entusiasmo do professor e dos outros colegas com o trabalho em si contagiava aqueles que tinham alguma tendência à dispersão. No entanto, se o envolvimento aparece como natural, há certa artificialidade no recurso de isolar as influências externas. Assim, a predisposição e a seriedade foram, em parte, criadas, pois o aluno se condicionou a estar disponível naquele horário e local. Nem sempre esse "expediente" conseguia impedir que outros apelos interferissem na capacidade de concentração dos alunos. Assim, não me parece casual que determinado aluno, cujo depoimento transcrevo abaixo, não conseguisse se concentrar no estudo: menino pobre, de rua, convivia diariamente com outros valores e influências, outros apelos:

"A gente estudava junto, mas eu tinha os apelos da rua que sempre eram mais fortes. Então eu ficava estudando lá, na casa desse amigo, à noite, mas tinha uma Kombi que a gente pegava num posto de gasolina e rodava a madrugada toda com ela... Então eu não conseguia me encontrar no estudo, tinha coisa muito melhor rolando fora." (Entrevistado nº 12, aluno do C.A.)

Nem todas as influências externas deveriam ser isoladas. Duas delas, que estimulavam o aprendizado, eram apropriadas pela escola: a influência das famílias intelectualizadas e o momento político, que instigava determinados segmentos sociais à ação coletiva:

"Os alunos tinham um prazer chamado de aprender, prazer incrível, que eu não consegui descobrir mais em alunos que tive em outros momentos, entende? O ato de aprender constituía algo fundamental para eles, então, é... realmente como eu disse, eles sabiam cobrar e queriam aprender, entende? As aulas realmente significavam muito para eles. Para a grande maioria, por isso quase a gente pode generalizar.

- Você consegue saber um pouco a origem disso?...

- Não se pode desvincular em hipótese alguma de uma orientação... de uma visão - vamos dizer assim - de natureza política educacional - realmente eles eram conscientes de que eram agentes, ou que poderiam ser eventualmente agentes de um processo mais amplo, eles realmente sabiam, estavam conscientes de que estavam sendo formados para participar de alguma coisa maior que o Aplicação e por isso significar alguma coisa lá fora.

Mas ~~isso~~ era passado pela escola. Entende, a gente passava para eles essa visão, essa postura, assim, de responsabilidade. Eles realmente se sentiam responsáveis dentro do processo e sabiam que posteriormente seriam também responsáveis. Certo? De sorte que, não posso desvincular, né, do momento em que o Aplicação existiu, o momento histórico... Hoje isso não existe não existe mais, o aluno é inconsciente do seu significado enquanto ser social. E eu sei, porque trabalho no secundário e estou há muitos anos lá, e se você fala do significado dele dentro de um grupo maior eles levam o maior susto, porque não foram formados para isso. Entende? Os modelos estão aí e eles só seguem esses modelos eles não foram treinados a criar seus próprios modelos. Agora, no Aplicação era o contrário.

Eles não sentiam na escola um aparato de...(como eu diria?)... montado para inibir essa espontaneidade deles ou para propor alguma coisa que viesse substituir essas atitudes espontâneas deles. Mas, ao contrário, uma instituição que valoriza, que respeitava, que estimulava todo este potencial, entende? Não sei, talvez seja essa uma possível explicação, porque de fato o Aplicação foi isso, foi uma instituição montada com base... um dos princípios que nortearam a organização principalmente das classes experimentais foi essa da valorização do aluno, das possibilidades que ele trazia. (Entrevistada n.º 10, professora de português do C.A)

A intenção de formar indivíduos politicamente ativos, socialmente "engajados", ou talvez, mais que isso, líderes políticos, fazia com que a escola valorizasse muito determinados aspectos da inteligência, como a capacidade de extrapolar, de criar modelos novos. Esse incentivo à criatividade constituiu outro fator de atração do interesse do aluno:

"Não existia assim um lance de ter que fazer uma lição de casa, não era uma lição de casa 'babaca'... Você ia pegar um capítulo do livro e fazer um... não era fichamento, você fazia o fichamento mas tinha outra coisa, eu não lembro bem o nome, mas a gente pegava um capítulo sobre um povo - os assírios, sei lá quem - e redigia um negócio sobre aquilo, dividia em tópicos. Então era livre para qualquer um criar a maneira como ia fazer aquilo. Então não era uma lição de casa tipo fazer uma cópia." (Entrevistado nº 12, aluno do C.A.)

A liberdade para que o aluno tenha expressão autônoma não é simples forma de conquista, ardil. É vista como condição necessária para que ele atinja a etapa final do desenvolvimento cognitivo. Não é liberdade total, pois a própria razão (15) estabelece suas normas, e o processo de adquirir informações exige certo constrangimento. Qual a medida de liberdade no processo educativo desenvolvido em cada uma das escolas?

"Aprender a Aprender" Versus Informação ?

Para os educadores de ambos os colégios o trabalho cognitivo comportava um duplo aspecto: por um lado, tratava-se de capacitar os alunos para a realização das chamadas operações mentais (16), dando ao aluno um instrumento definitivo de aprendizagem; por outro lado, de forma alguma se abandonava a preocupação de fornecer aos alunos determinado conteúdo.

No entanto, trata-se de um consenso apenas relativo. Se todos concordam que os dois aspectos existem, alguns tendem a hierarquizá-los, seja em prejuízo do volume de informações, seja relativizando o uso de técnicas ativas.

Em geral, no C.A. esses dois aspectos do trabalho intelectual eram vistos como intrinsecamente ligados:

"Eu não colocaria a questão em termos de compatibilização, ou equilíbrio entre o "aprender" e o "aprender a aprender"; estes não são dissociáveis: não tem como fazer "aprender a aprender" em cima do vazio, não tem tarefa operativa que não seja sobre o conteúdo. Não tem como desenvolver a conceituação, o juízo crítico, a decomposição do todo nas partes, que possa ser realizada fora de um objeto concreto. (...) Nós não tínhamos a clareza que hoje eu tenho a respeito dessa impossibilidade de dissociar; apenas, era uma coisa muito intuitiva, porque todas nós viemos de uma escola bastante exigente com o conteúdo." (Entrevistada nº 1, professora de Estudos Sociais do C.A.)

Mesmo considerando que os dois aspectos não possam ser desagregados, já que para desenvolver as habilidades mentais é necessário um objeto concreto, um conteúdo (17), isso não garante que não exista contradição entre eles (18). Assim, aquilo que aparece enquanto natural - a "harmonia" entre a informação e o "aprender a aprender" - acaba por se reduzir a uma contingência; enfim, trata-se de um equilíbrio sim, estabelecido inicialmente em função da resistência dos professores para admitir o abandono radical do cuidado com o nível de informação dos seus alunos. No en-

tanto, se foi geral esse "conservadorismo", não houve unidade quanto ao tipo de conteúdo a ser transmitido ou seu grau detalhamento:

"Eu me prendia, às vezes, a determinados conteúdos, que eu achava que tinha que passar para o aluno, e era muito questionado pelos colegas... Não é propriamente quanto a um determinado conteúdo, mas é o conteúdo em si. Qualquer um... por exemplo, respiração... Você tem determinadas coisas para ensinar sobre esse assunto, dar uma idéia, "feijão com arroz". Mas eu achava que não, que tinha que começar por toda a parte da fisiologia, todos os tim-tins. Então, sem querer, o conteúdo ia se tornando complexo. A minha tendência pessoal era se aprofundar - ainda é até hoje - no conteúdo, quando nem sempre é desejável isso, às vezes é preferível ficar com a coisa mais superficial, mais abrangente, e caminhar para outros conteúdos. Hoje eu vejo a coisa mais clara, mas na época não, então eu ficava tropeçando neste tipo de dificuldade que era típica da minha formação, da minha geração, que teve um conteúdo formal, um programa que tinha que ser seguido. Você pegava o livro desse ou daquele autor era a mesma coisa, aquele conteúdo, não se saía muito daquilo. (Entrevistado nº 17, professor de Ciência do C.A.)

Neste caso, não se trata de relativizar a informação em favor da forma de aprendizado, mas de diversificá-la, mesmo que para isso seja necessário ser mais breve, mais superficial. A origem, porém da dificuldade em "inovar" radicalmente é a mesma: a própria formação dos educadores.

É interessante notar que aqueles que questionavam a educação tradicional, se empenhando profissionalmente em mudar os rumos do ensino no país, não a negavam totalmente, querendo conservar dela a capacidade de disseminar a erudição. Essa tensão entre o desejo de formar e informar ao mesmo tempo faz com que o discurso às vezes apareça como contraditório. O mesmo professor de Ciência, que no trecho acima fala da tendência a detalhar, aprofundar determinadas matérias, assume aqui a crítica de seus colegas:

Não havia uma preocupação muito grande com o conteúdo. Quer dizer, a gente intuía que aquele conteúdo tradi-

cional que a gente aprendeu na escola - e até certo ponto na faculdade - era muito dissertativo, muito "massudo", desvinculado até mesmo de uma realidade, que possibilitava pouco a prática. Então o que a gente queria era aumentar o número de aulas práticas, chegar a um conteúdo através da atividade. E Ciências possibilitava muito isso, por causa do laboratório." (Entrevistado nº 17, professor de Ciências do C.A.)

Uma das principais críticas feitas à aprendizagem ativa diz respeito à necessidade de selecionar e restringir o conteúdo, à medida que o tempo requerido para aprender seria maior, no caso do ensino tradicional (19). Em resposta à essa colocação, uma entrevistada distingue entre o processo de adquirir certas habilidades mentais, certos procedimentos de pesquisa, e a idéia de reconstituição, etapa a etapa, do conhecimento:

"Veja, não vamos fazer algumas confusões: desenvolver o "aprender conteúdos" através do "aprender a aprender" não deve ser confundido de maneira nenhuma com a proposição - que na época pintou, e em algumas escolas foi muito acentuada - da didática da redescoberta de tudo, ou de quase tudo, fazer o estudante reconstituir, passar pelas etapas básicas - se não pelas idênticas etapas... Pelo amor de Deus: este é um equívoco assim terrível." (Entrevistada nº 1, professora de Estudos Sociais do C.A.)

Embora ela mesma admita que este engano esteve presente em algumas escolas experimentais - para as quais a crítica acima seria válida - na Aplicação o aluno desenvolvia a sua capacidade de pesquisa, sem, entretanto, adquirir o conhecimento só através da "experiência". Havia momentos em que o aluno tinha condições de exercitar a observação, a formulação de hipótese, de uma maneira mais direta, no contacto "corpo a corpo" com o próprio objeto: sobretudo trata-se aqui dos Estudos do Meio e das aulas de Ciências no laboratório. Mas havia, também, inúmeras outras situações onde o aluno se apropriava do conhecimento já adquirido e organizado, o que, de forma alguma, era considerado como aprendizado passivo. Portanto, não se abandonava a aula expositiva e as fontes escritas - instrumentos considerados válidos para a trans-

missão e aquisição de cultura.

Mesmo na área de Ciências - mais voltada para a "descoberta" e para o treino de procedimentos experimentais - o uso de textos, aulas expositivas e estudos dirigidos estava totalmente inserido no processo de aquisição do conhecimento.

"A gente utilizava também um livrinho do Huxley, que eu acho até melhor sob um ponto de vista, porque ele tinha muito texto. Eu sempre fiquei preocupado com a dicotomia entre a prática e o conteúdo mais formal. Eu achava - como acho até hoje - que deveria existir a prática, deveria existir atividade, laboratório, mas precisaria haver texto também, o aluno precisa ter acesso a alguns textos, e chegar ao conhecimento também através de textos. O que ocorria era que eles faziam experiências, poderiam eventualmente cumprir um monte de coisas, mas depois se a gente dava um texto na mão deles, descritivo, eles não conseguiam extrair do texto aquilo que era importante. A gente não pode se furtar a isso; quer dizer, a bibliografia que existe em Ciências hoje é... tem cientista de biblioteca hoje em dia, quer dizer, o camarada cata o que os outros fizeram, reúne e conclui. E naquela época eu me lembro que havia uma certa resistência, porque exatamente o grupo pretendia romper com a tradição oral-escrita" (Entrevistado n 17, professor de Ciências do C.A.)

É interessante notar que o uso do texto é justificado a partir das características do desenvolvimento da própria ciência: a constituição de uma bibliografia que exime o cientista de repetir experiências já feitas. Além disso, a escrita, na forma de descrição de experimentos, não é vista como simples substituto da atividade concreta, ela é o próprio concreto transformado em texto (20). Se para a atividade científica essa mudança implica em substantiva economia de tempo e material, na atividade educativa ela significa, em certa medida, uma retomada da "tradição oral-escrita", a redução do privilégio da ação no aprendizado. Em outras palavras, abdica-se da "vivacidade" (21) do experimento em favor não apenas da transmissão do conteúdo, mas até por se considerar que o "aprender a aprender", neste caso, inclui uma boa dosagem de leitura.

Mesmo que neste caso se considere adequado substituir o brilho da observação in loco pelo texto, o estudo do meio é extremamente valorizado, entre outros motivos, por ser vívido :

"Muitos alunos e professores acham que todo conhecimento está em livros, em certos meios tradicionais, certos instrumentos de trabalho tradicionais. E no fim você aprende muito mais, as vezes, com uma entrevista, com uma pessoa. Existem coisas que não existem em livros e que você só aprende vivenciando. E é uma forma de produzir um conhecimento. Você está descobrindo uma pessoa que tem uma vivência que não aparece em lugar nenhum. Então, através dos estudos do meio e desses contactos os alunos iam aprendendo. Existiam pessoas que falavam do seu trabalho... Por exemplo, em Piracicaba a gente teve contacto com um agrônomo antigo, que falou daquilo que eles conseguiam com o caipira... Nenhum professor vai conseguir falar daquela maneira e mostrar, sabe? Eu posso reproduzir, mas nunca vou reproduzir aquele entusiasmo e aquela vivência que aquela pessoa tem sobre aquilo" (Entrevistada nº 23, professora de Estudos Sociais do C.A)

É nítida a hesitação dos professores quanto a importância da vivência para o conhecimento: "você aprende muito mais, às vezes, com uma entrevista, com uma pessoa..." Apesar da relativização, o depoimento só ressalta os aspectos positivos da técnica. Com o estudo do Meio, os alunos descobrem coisas que não estão nos livros, com um grau de entusiasmo maior, e o conhecimento é produzido por eles mesmo. Em outro trecho da entrevista, a professora de Estudos Sociais esclarece suas dúvidas à respeito da técnica: demasiadamente cara e sofisticada, não deveria ser utilizada para obter todo o tipo de conhecimento:

"Nós estávamos sofisticando cada vez mais os estudos do meio e chegou um momento em que realmente não era... não precisava ir para Brasília para entender a dimensão, o tamanho do Brasil - como uma professora de História colocou num simpósio que só indo para Brasília para entender isso. E os outros? Os outros brasileiros então nunca vão entender, não é? Existem formas didáticas de você mostrar, por comparação, a dimensão de um país, as diversidades..." (Entrevistada nº 23, professora de Estudos Sociais do C.A.)

É difícil estabelecer em que medida as técnicas ativas - com destaque para o estudo do meio - são valorizadas no C.A. por permitirem que o aluno produza seu conhecimento, ou por atraírem a atenção, motivarem mais o aluno; em outras palavras, serem usadas como ardil para catalisar a vontade do aluno para o estudo em geral. Mas de qualquer maneira, os depoimentos dos professores e alunos dessa escola afastam totalmente a hipótese de que a experiência (entendida como sinônimo de vivência) fosse vista como a única maneira admissível para se chegar ao conhecimento.

No G.V. houve, no início, certa tendência de valorizar ao extremo a experiência como forma de conhecer, chegando praticamente à "didática da redescoberta de tudo" por parte de alguns professores. Entretanto, essa linha não representou a tônica da escola, que tratava de orientar os docentes no sentido de dosar melhor o uso de observações diretas. A forma de convivência entre as duas "linhas" fica nítida no caso de um professor que resistiu à proposta da orientação pedagógica de, em determinado estudo do meio, encarregar cada equipe de observar um aspecto, para depois trocar as informações em sala de aula:

"Eu falei: vamos dividir por equipes, cada equipe vê um ângulo da coisa, depois em assembléia eles trocam as idéias. E o professor disse que não, que todos têm que passar pelas mesmas experiências. Eu disse que não, que eles tem que passar pela mesma situação experiencial. (...). Fizemos um teste, uma turma foi dividida e outra não. Na avaliação dos resultados, a turma dividida elaborou melhor, houve mais tempo para observar melhor, perguntar mais. Todos tiveram uma experiência semelhante. Só que trazia outro tipo de informação. O que eles trocaram foi a informação, porque todos viveram a experiência de estudo, de pesquisa, de entrevista...

- Agora, nessa afirmação de que todos têm que passar pelas mesmas experiências não está presente a idéia da "redescoberta de tudo"?

- Eu acho que sim.

- Isso existia bastante na época ?

- No começo só. Depois eles perceberam que não. Era entender o processo da descoberta, para que outras coisas que eles fossem procurar nos livros, eles entendessem como é que foram descobertas. Foi toda uma descoberta também nossa, dos professores, muitos erros e vários acertos..." (Entrevistada

Há vários aspectos da valorização da "experiência" envolvidos neste depoimento. Em primeiro lugar, o termo "situação experiencial" sugere a idéia de situação vivida, do aprendizado enquanto vida. A seguir, a entrevistada descreve as situações vividas - estudo, pesquisa e entrevista - recolocam a questão na perspectiva da atividade enquanto treino de determinadas operações mentais. Por fim, agir é a forma de propiciar descobertas e assim permitir que o aluno entenda a gênese de outros conhecimentos, adquiridos através de livros.

Se no G.V o treino de operações mentais e a descoberta estão bastante vinculados à atividade do aluno, a necessidade que os professores do C.A. viam em compatibilizar o desenvolvimento das habilidades cognitivas com a transmissão do saber sistematizado levaram a diferentes saídas.

Frequentemente, em sala de aula, recorriam às "aulas dialogadas" - uma espécie de exposição permeada por perguntas que induziam o aluno a algumas conclusões. Essa forma de "expor" consistiu, ao meu ver, na alternativa encontrada pelos professores do C.A. para a que a transmissão do conhecimento fosse, ao mesmo tempo, ágil e acompanhada pelo raciocínio do aluno.

"Então, o processo de aula... Principalmente em História...O ensino era feito assim: ele ia dando, jogando alguns dados, dando umas informações e, em cima destas informações... Eu me lembro que eram aulas muito interessantes: ele punha uma determinada informação na lousa, e jogava umas perguntas e as pessoas iam respondendo, ele ia pegando o que uma disse aqui, e aí já era um degrau a mais, e ia configurando todo um quadro. A gente raciocinava junto...

O Ezaú era muito intempestivo, e eu me lembro que uma vez ele pôs uma informação sobre um povo que tinha cavalos, quase como se fosse uma charada, e repetia, era uma charada que ele estava dando, daquela informação a gente tinha que chegar a uma certa conclusão, e que a gente não conseguiu, no fim ele se sentiu derrotado. Quer dizer, a gente não conseguiu ter o raciocínio investigativo de, a partir de uma determinada informação, perceber o quadro social de um povo.

- E ele dava a informação e ao mesmo tempo ia fazendo perguntas?

- Isso, para se ligar... A partir de uma pequena informação, quais ligações poderiam ser feitas? Por exemplo: um daqueles povos da Caldéia que era brigador; então, o que levava aquele povo a ser brigador, a ser guerreiro? Então, todas as condições que eles tinham, que a terra deles era ruim, era inclinada, era montanhosa, e tinha muita pedra... Sabe? A partir de uma informação geográfica, ele nos faz pensar que este povo não seria agricultor... daí ser guerreiro... A História não era dada de graça.

E ao mesmo tempo era o que eu chamo de bom contador de estória, que é a pessoa que vai situando os personagens, eles vão tendo rosto, vão tendo vida, a partir de elementos que estão fora dele... E não que você esteja aprendendo só sobre aquele povo, no momento que você está tendo aquela informação sobre aquele povo, está fazendo todo aquele raciocínio, você está aprendendo a usar isso em outras situações.

As aulas sobre a quebra da bolsa e o surgimento do nazismo, como era uma coisa muito rica, era como se alguém estivesse contando um filme, e enquanto essa pessoa fosse contando a história você fosse entendendo a trama, a coisa mais rica que está por trás daquilo. Eram aulas assim... ele não vinha com um discurso pronto, ele ia dando elementos para a gente elaborar esse discurso. (Entrevistado nº 12, aluno do C.A.)

O aspecto peculiar deste depoimento não é o retrato do uso de indução em sala de aula, do treino de determinadas operações (estabelecer relações de causalidade entre fatos, concluir, extrapolar), mas a idéia de que o raciocínio é aqui combinado com uma forma de narração envolvente, que traz, através da linguagem, personagens com vida. A aula torna-se interessante por ser uma espécie de arte, o cinema ou a literatura. E ao mesmo tempo não se encerra em si mesma, permite que o aluno extrapole aquele conhecimento para outras situações.

Rouanet (1987), discutindo o ensino de História, ressalta a perda do seu antigo componente lúdico e sua capacidade de estimular a imaginação infantil através de estórias como a de Remo e Rômulo. Mesmo admitindo que o atual ensino seja mais sério, menos impressionístico, ele lamenta a falta de paixão e interesse:

"Há várias maneiras de tornar a história desinteressante. Há a maneira convencional, em que ela se reduzia a uma sucessão de datas, num palco em que gesticulavam reis e generais. O importante era saber em que ano tinha se travado a batalha de

Salamina. (...) E há a maneira do marxismo vulgar, que foi ensinado no Brasil em manuais curiosamente tolerados pela censura do regime autoritário. Neles, não havia mais pessoas; só havia estruturas. A história da Grécia não mencionava os nomes de Péricles e Alcibíades; só havia um estranho personagem chamado 'modo de produção', que estava presente em Esparta e Tebas e produzia sempre os mesmos efeitos. Era uma história sem superestruturas; o importante era saber como se dava a luta de classes na Grécia dos tiranos, em contraste com a Grécia democrática, e não saber o que pensavam os filósofos eleáticos sobre a natureza da matéria." (Rouanet, 1987, pag 317)

Se o simples arrolamento de nomes e datas torna o ensino de História inútil e desagradável, o marxismo vulgar incorre em igual desencanto, pelo lado oposto: aqui desaparecem as pessoas (os indivíduos excepcionais ou típicos de seu tempo) e as idéias, restando apenas a repetição, mesmo que modificada, da eterna tarefa da sobrevivência humana (22).

No retrato da aula dialogada do C.A., porém, os dois elementos parecem se combinar: se desvendar o "quadro social de um povo" é o objetivo último da indução, se os alunos devem perceber que as condições geográficas interferem na "escolha" de determinado modo de sobrevivência, os "personagens" continuam tendo rosto e vida, e o estudo da filosofia e das formas artísticas estão presentes.

A associação, na sala de aula, entre o discurso "vivo" - identificado também com uma espécie de literatura - e o discurso "crítico" - caracterizado como algo em aberto, em processo - não é visto pelo aluno como um substituto da própria vida, nem compete com ela. O vivido traz a riqueza de detalhes, o elemento emotivo, muitas vezes tem algo de teatral, de dramático.

Mas, ao mesmo tempo, é um discurso limitado: incapaz de trazer ao presente épocas muito longínquas (23), prescinde do raciocínio do ouvinte.

"Deixa eu falar uma coisa que me veio na cabeça agora. Eu convivi com pessoas que eram grandes contadores de

história - aqui, na vida, fora da escola. Pessoas que tinham assim vivências de coisas que naquela época já eram coisas em extinção. Contavam de uma forma mais romântica, menos... meio como aqueles personagens do Jorge Amado... Contavam belas histórias, de ocupação deste espaço mesmo que era um bairro... Aqui neste buracão tinha um gueto de calabreses onde nem a polícia entrava; e tinham belas histórias, de um cara que subiu toda a João Ramalho sangrando porque fazia questão de vir morrer aqui, na "Calábria". Tinha um negro que foi criado na "Calábria", ele sabia óperas inteiras; e ele subia as ladeiras cantando essas óperas, e naqueles trechos mais dramáticos ele parava e ficava uns dez minutos cantando no mesmo lugar, porque era um ponto muito forte da história...

Agora que eu estou aqui conversando com você é que eu percebi como sempre eu fiquei bebendo as palavras dessas pessoas, das de fora... E agora quando eu estava te contando eu me lembro como também eu tinha essa sensação no Aplicação... E eram coisas diferentes: uma coisa é a pessoa dar uma história já fechada, uma história lindíssima, mas ela está te dando fechada; outra coisa era também ficar acompanhando esse outro discurso que não era... que o professor só estava te dando pistas, e você tinha que viajar em cima... Era outro tipo de viagem. Uma viagem era uma pessoa que me dava, com uma riqueza de detalhes, experiências, relações pessoais que não existiam mais...

Então era diferente: um que me contava coisas; e o outro, que o que eu chamo de raciocínio crítico, que era de perceber o mundo que existe atrás dessas histórias...

- E a sua relação com esses dois tipos de discursos era diferente?

- Era... Se me perguntasse, na época, qual o discurso que eu preferia mais, que mais me encantava, eu te diria que era o das pessoas... dessa memória de São Paulo, ele era mais interessante, na época eu diria isso. O outro, no momento, eu não dava o valor.

- Por que? O que tinha neste que tinha valor que o outro não tinha?

- O outro era mais rico...

- Mais rico em que sentido?

- De vida... Agora, o outro... Mas só agora, puxando isso, é que eu percebo que eu também tinha essa postura de ficar de boca aberta com esse outro discurso...

- É engraçado, tem uma coisa que eu queria entender um pouco: quando você fala da atração que o outro tipo de discurso exercia sobre você, você coloca a questão dele ser mais rico, mais vivo; no entanto, essas escolas - estou falando de todas as escolas que tinham um pouco da "Escola Nova", o Aplicação incluído - falam o tempo todo do conhecimento vivo, o estudo do meio ia por aí, de conseguir passar o conteúdo de uma forma - entre outras coisas - mais vívida; mas, no seu discurso isso não aparece, essa característica da escola quase que se dilui perto do conhecimento que você obtinha...

- Ah, porque, veja bem, o outro era muito mais forte, eram figuras meio que em extinção... Uma figura como o Carlão, onde você vai encontrar numa esquina assim, tomando pinga, um cara que você pode chegar com uma lição de inglês que ele sabe. Uma pessoa que anda pelo Brasil todo, pela América do Sul toda, que qualquer papo que você chegava para levar com ele, ele tinha o que falar: "Em tal lugar as pessoas tem esse costume..."

Então você tem que convir comigo que eram professores... tinham um discurso de quem teve uma vivência muito rica... Então eu tinha que ficar boquiaberto mesmo.

- E o que atraía na aula?

- Veja bem: o Carlão, por exemplo, falava de uma coisa específica que ele tinha vivido; e o professor pegava coisas de 2, 3 mil anos atrás. Mas ele conseguia passar isto também; a partir de uma determinada informação, de um determinado texto, de um trecho de documento, ele queria que a gente tirasse ligações, então era rico também. E era coisa de milhares de anos atrás. E isso se dava através de raciocínio, enquanto que o outro me dava pronto." (Entrevistado nº 12, aluno do C.A)

No C.A., o "aprender a aprender" não se vinculava tão fortemente à atividade do aluno, bastava que esse pensasse junto com o professor à medida que aquele fosse expondo. Para Piaget, é justamente nessa faixa etária que se torna possível passar da atividade concreta para o raciocínio embasado puramente na linguagem. Assim, o discurso do "bom contador de histórias (ou história)" pode ser, concomitantemente, informativo e instigar o raciocínio.

A Integração de Disciplinas

Pressupostos e formas

Independente das diferenças entre o C.A. e o G.V., no que diz respeito ao tipo e volume de informações a serem transmitidas pela escola, havia uma proposta que se diferenciava daquela encontrada no ensino formal: o conhecimento não deveria ocupar compartimentos estanques.

Em princípio, há três níveis de integração entre as disciplinas: a unificação em torno do conteúdo, da metodologia de ensino e dos grandes objetivos educacionais.

A proposta de integrar as áreas didáticas baseia-se, em última instância, na idéia de que existe uma totalidade do real. Os fenômenos guardam estreita vinculação entre si, e só por um ato simplificador é que podemos dividi-los: "A coordenação de disciplinas deve ser considerada um elemento do sistema didático. Consiste no estabelecimento explícito das vinculações que existem entre os diversos setores do conhecimento, do ponto de vista da metodologia, do objeto e da natureza de cada um, assim como no estabelecimento da interdependência dos fatos humanos e dos fenômenos culturais" (24).

Além da totalidade do real, há uma tentativa, por parte dos iniciadores de cada escola, de formular um projeto unitário no que se refere a que tipo de aluno se espera formar. Para que a escola seja eficaz neste sentido, deve estabelecer uma série de objetivos comuns a todos os professores e áreas - sejam metas relativas ao domínio cognitivo, ou referentes ao âmbito das atitudes.

Por fim, o projeto pressupõe a existência de maneiras mais adequadas para atingir aqueles objetivos. Assim, mesmo ao nível da metodologia de ensino, era preciso conseguir a adesão de

todos os professores. Determinadas técnicas, por sua vez, funcionavam como suporte para a coordenação de disciplinas - o estudo do meio é o exemplo mais claro disso.

Diferenças na intensidade e na forma de integração dos dois colégios:

A organização do currículo no G.V. tem como base a proposta americana de currículo nuclear, também denominado "core curriculum" (25). O objetivo básico dessa forma de organização é justamente permitir a integração das áreas de conhecimento a partir de um núcleo temático amplo, normalmente escolhido pela área de Estudos Sociais.

Os educadores do G.V. assinalam (26) a principal diferença entre a proposta americana e aquela por eles adotada: na primeira, o núcleo deverá ser de interesse comum - pessoal e social - a todos os jovens, enquanto no G.V. existe a preocupação de despertar novas necessidades, o que leva a escolha de idéias vinculadas a realidade próxima, mas com implicações universais:

"Considerando-se que no nosso caso, o currículo deve levar a uma visão antropológica da cultura e criar condições para que os jovens se preparem para a intervenção social, o 'core curriculum' será uma idéia ou um grande conceito que poderá vivificar a seqüência de problemas e dar-lhes a desejada unidade. Essa idéia ou conceito deverá ter implicações universais, mas estará vinculada à realidade próxima em que vivem os educandos, pois só assim cada educando poderá treinar a condição de ser universal" (27).

O pressuposto desse critério de escolha é político: significa que para eles o principal objetivo da educação era preparar o jovem para a intervenção social. Aliás, o "core curriculum" do ginásio foi definido como "a inserção do indivíduo no so-

cial como agente modificador" (28).

Essa idéia básica se desdobrava nas chamadas unidades didáticas ou Pedagógicas: cada bimestre tinha uma questão ou problema, que se vinculava ao tema escolhido como núcleo (29). Formava-se então uma sequência de problemas de 1ª a 4ª série, "partindo dos mais simples para os mais complexos, dos particulares para os universais, sendo sempre do interesse dos alunos. Para isso, é preciso que atendam à maturidade dos mesmos e que sejam de grande atualidade" (30).

A unidade pedagógica variava de ano para ano e de um ginásio para outro. O que se mantinha fixo era o escopo que deveria nortear o trabalho de cada série: na 1ª estudava-se a escola, a família, o bairro e a cidade; na 2ª série, o Estado de São Paulo; na 3ª, o Brasil e na 4ª o mundo.

Tendo em vista a problemática da unidade pedagógica do bimestre, Estudos Sociais sugeria os conceitos que deveriam ser trabalhados por todas as áreas naquele período:

"A integração se fazia através dos conceitos, que você trabalhava de forma diferente o mesmo conceito, não através do conteúdo. Muita gente nova entrava e ficava procurando pontos de conteúdo, às vezes integração de palavras ou de coisas secundárias. A orientação pedagógica dada nos conselhos era que a gente achasse os pontos de concordância em torno dos conceitos...

- Que conceitos ?

- Por exemplo: estrutura ... enquanto Estudos Sociais estivesse trabalhando a idéia de estrutura social, ou política, matemática estaria trabalhando, sem mesmo falar em estrutura, esse mesmo conceito na área. A idéia era explorar o mesmo conceito, mesmo que ele não fosse nomeado, mas de maneiras mais diversas, de maneira a ampliar esse conceito, da maneira mais completa possível. Não era aquela integração de palavras, na forma..." (Entrevistada nº 20, professora de Artes Plásticas do G.V.)

Embora os professores contraponham a unificação em torno de conceitos à inter-relação de conteúdos, a escolha dos primeiros muitas vezes condiciona o tipo de assunto que deve ser trabalhada. O conceito de estrutura é bastante amplo, permite que as

mais diversas áreas explorem essa noção no quadro de sua matéria específica. Porém, quando a área de Estudos Sociais seleciona o conceito de "sobrevivência", e Educação Musical se propõe a estudar as canções de trabalho ou "A Música refletindo não só os problemas de sobrevivência do homem, mas também da própria arte musical", desvia-se de sua programação particular (31).

A seleção de informações em determinada área não é vista como um problema; pelo contrário, aqueles são "meros instrumentos" para atingir determinadas atitudes nos alunos:

"Se o que importa na aprendizagem é o desenvolvimento de atitudes decorrentes da interiorização de conceitos, os conteúdos da áreas são meros instrumentos para a consecução desse fim. O que importa não é sua quantidade, mas uma seleção daqueles aspectos realmente significativos para o fim que se deseja atingir." (32)

Ao mesmo tempo, já que o próprio "core curriculum" está claramente ligado à opção ideológica (a formação de agentes modificadores), a escolha de conceitos na maioria das vezes esteve bastante permeada pelos valores que se esperava generalizar. Embora nem sempre estes pressupostos sejam explícitos, não se pode dizer que as noções como as de interdependência, cooperação, responsabilidade e participação (33) sejam neutras. Há uma coerência entre essas noções, trabalhadas do ponto de vista cognitivo, e o tipo de personalidade que se espera formar. Neste sentido, muitas vezes é difícil estabelecer uma linha demarcatória entre os conceitos a serem trabalhados e os objetivos educacionais:

"O planejamento era feito em cima do ano anterior, verificando as dificuldades do aluno para ver o que seria trabalhado. E essas dificuldades não eram relacionadas com o conteúdo, todas elas eram relacionadas com formação de personalidade. Era assim: eles precisavam trabalhar mais respeito ao próximo, por exemplo, porque eles ainda quebravam cadeiras... Tinha uma série de conceitos que deveriam ser trabalhados porque eles ainda não estavam vivenciando esses conceitos. E eram todos conceitos relacionados à vivência de ser humano, a valores. Não era nada com o conteúdo. Eu lembro

que eu fiquei encantada com tudo aquilo, porque eu estava certa de que eu iria planejar conteúdo, e eu cheguei lá e fiquei planejando ação educativa realmente." (Entrevistada nº 19, professora de Português do G.V.)

"Respeito ao próximo" é, na verdade, uma norma de comportamento que assume a aparência de conceito. Assim, a autoridade aqui se desloca para o plano cognitivo. O mesmo processo ocorre no momento em que eram trabalhadas as noções de papel social, à medida que os exemplos tirados para sua compreensão eram relativos às diversas funções dentro da escola - em outras palavras, a hierarquia dentro da escola era sedimentada ao nível do cognitivo:

"Eu me lembro bem de um planejamento que eu estava procurando conceituar 'papel' e 'função social'. E era um conceito interessante porque o menino chega na escola, e o papel dele, o papel da professora, do funcionário de limpeza. Mas por que que eles tem esse papel? Papéis de que? Funções que eles tem que executar. Mas não se falava 'papel', não se falava 'a função é'... Fazia o aluno perceber. O que é que a dona Maria Nilde faz? O que é que a dona Olga faz? O que você faz? O que a dona... - a cozinheira de lá - faz? Mas por que ela faz isso? Para que? É importante ou não é importante? Se ela não estivesse, o que aconteceria? (...) Você não diz 'função é :'. Não havia uma definição, havia uma vivência do conceito, que, conforme o caso, era nomeado imediatamente. (Entrevistada nº 4, orientadora pedagógica do G.V.)

No momento em que a orientadora enumera os diversos papéis, ela respeita a ordem hierárquica: da coordenação geral passa à orientação, ao aluno e aos funcionários de apoio. O próprio aluno reconhece os espaços de cada um e reafirma a importância de todos, "vivenciando" o conceito de papel.

Essa interpenetração entre o domínio cognitivo e o normativo decorre da própria escolha de um currículo que espera, antes de tudo, que os alunos atuem numa determinada direção: enquanto modificadores do social.

Embora o C.A. também tenha como um de seus objetivos formar alunos atuantes e críticos, em nenhum momento o colégio assumiu claramente este ou aquele aspecto como prioritário na organização de suas atividades escolares. Não havia 'core curriculum', nem tampouco unidades pedagógicas que definissem um núcleo de integração entre as disciplinas.

A unificação no âmbito do conteúdo foi sendo questionada no C.A. à medida que tal proposta obrigava seus educadores a alterar a programação específica das áreas. As resistências de professores mais preocupados com aspecto informativo e de algumas áreas foram constantemente apontadas nas entrevistas. Essa tensão se manifesta concretamente na mudança, ao longo do tempo, da forma prioritária de coordenação.

"Inicialmente, eu diria que a gente até procurou forçar um pouco essa integração. Nós tivemos reação inicial pelo pessoal da matemática, que achava que matemática não tinha muito a ver com isso. Entretanto, com o tempo, a gente foi vendo que não era para forçar uma integração. A gente tinha que integrar o que era integrável. Então, em termos de conteúdo, vamos integrar o que é integrável, em termos de objetivos gerais, em termos de metodologia de trabalho, vamos seguir a mesma linha" (Entrevistada nº 26, coordenadora pedagógica do C.A.).

No entanto, na proposta inicial há uma clara intenção de integrar também as informações, à medida que Estudos Sociais era também entendida como área piloto, ou seja, aquela que definiria as grandes linhas do trabalho.

A primeira tentativa de unificação se dá na própria idéia de substituir o ensino isolado de História e de Geografia por Estudos Sociais. No C.A., as aulas dessa disciplina eram dadas por uma dupla de especialistas, que se alternavam como condutores da aula segundo a natureza do tópico que estava sendo dado naquele momento, enquanto o outro permanecia na sala e intervinha sempre

que julgasse necessário. No entanto, as duas disciplinas mantiveram em grande parte sua autonomia:

"Havia todo um trabalho de compreensão de elementos que compõem um todo, mas não dos elementos apenas isoladamente, embora isso fosse necessário também, mas depois, num segundo momento, ou simultaneamente, a interdependência, procurar fazer, descobrir a teia de interdependência entre os diferentes tipos de fatos. E assim por diante... Organizar, então, seja a programação de conteúdos de História e Geografia, o mais integrativamente possível - mas nunca deixamos de ter uma programação de História nem de Geografia, nunca deixamos de ter professores de História e professores de Geografia.

Nós nos demos ao luxo - se isso se poder dizer, é uma das dimensões assim, discutidas - de ter em sala de aula, trabalhando juntos na mesma classe na frente dos alunos - com os alunos, sobretudo - professores de História e professores de Geografia. E era então uma coisa muito rica porque os professores... a gente preparava o trabalho, sem dúvida, mas de repente, eu professora de História, estava assistindo e participando de trabalhos específicos da área de Geografia. Não apenas aprendendo a Geografia de uma forma melhor, a minha informação que era razoável de Geografia, mas não era professora de Geografia - como também sentindo e exercitando a cada momento os cruzamentos, descobrindo a cada momento os cruzamentos - riquíssimos - possíveis. Tinha uns que a gente nem tinha pensado. A gente tinha pensado uma porção de aspectos de integração de História e Geografia na sala de aula; ao fazer esse trabalho conjunto pintavam "n" outros mais." (Entrevistada nº 1, professora de Estudos Sociais do C.A.)

A área de Estudos Sociais exemplifica bem a forma de estabelecer cruzamentos entre as diversas disciplinas no C.A.. A natureza e os conteúdos específicos de cada área quase não foram alterados. Assim, a integração era feita somente se houvesse pontos de contacto significativos, atendendo às necessidades naturais do entendimento de determinados fenômenos.

Cotidianamente, era através dos objetivos educacionais e da metodologia de trabalho que se estabelecia a unidade entre as áreas. No entanto, em momentos especiais - durante a realização do estudo do meio, por exemplo - e em "locais" privilegiados - algumas disciplinas - a integração no plano do conteúdo tornava-se mais frequente.

As disciplinas de Comunicação e Expressão - Língua Portuguesa, Artes Plásticas, Teatro - possibilitavam maior integração à medida que podiam trabalhar sua matéria específica - a própria forma de expressão - a partir de dados de outras áreas:

"Trabalhar com português é muito mais fácil, porque nós podemos estabelecer, fazer um trabalho coordenado com qualquer área. Não ao nível do conteúdo gramatical, específico gramatical, mas ao nível das idéias que você veicula através do texto. Então, o trabalho de formação que o professor de Português pode fazer com o aluno ficou muito claro no Aplicação, entende?

Então, este aspecto formativo do texto, do conteúdo do texto, ficava muito claro." (Entrevistada nº 10, professora de português do C.A.)

O momento mais claro da integração e da atuação de Estudos Sociais enquanto área coordenadora era o do Estudo do Meio. No C.A. também havia uma ampliação paulatina do escopo geográfico para cada série, mas isso se viabilizava fortemente apenas nos Estudos do Meio. Assim, na 1ª série os alunos concentravam-se na observação da cidade, depois no estado, depois no país - genericamente falando. Mas a viagem em si dava-se para um específica região - Brasília, por exemplo - que tinha determinadas características geográficas, sua própria história, seus tipos de atividades econômicas, sua linguagem peculiar, sua arquitetura e diversas expressões artísticas próprias. Neste momento havia então a possibilidade de explorar um assunto comum por diversos aspectos. E as áreas que não tinham possibilidade de integrar no plano do conteúdo ficavam responsáveis pelos outros aspectos da viagem.

A Organização do Tempo e do Espaço no Método Renovado

A área de Estudos Sociais, além de adquirir rara importância nas escolas analisadas, reflete em sua programação um importante princípio do método renovado: deve-se iniciar o estudo por objetos próximos ao aluno - no tempo e no espaço.

A primeira justificativa para esta escolha é de que os temas com presença concreta na vida dos alunos - pela sua atualidade ou por se referirem a sua cidade, seu estado ou país - teriam forte significado para eles, motivando-os e aumentando sua participação. Por outro lado, a ampliação paulatina do escopo também se justificaria a partir da psicologia da aprendizagem: os alunos, em fase de transição para a etapa de operações formais (34), ainda necessitariam das "muletas do concreto" para alcançarem o nível da abstração.

Assim, o programa, em ambas as escolas, começava pela "vizinhança" geográfica: a cidade, no C.A.; a própria escola, a família, o bairro, a cidade, no G.V.. (35)

Tal orientação era mais presente no G.V. ; no C.A. havia bastante maleabilidade quanto à organização do currículo, possibilitando diferentes saídas. Isso se acentua mais ainda no que se refere à sequência no tempo: se no G.V. a regra foi a inversão da cronologia tradicional, já que a volta ao passado se fazia em função do presente, no C.A. não havia muita uniformidade a este respeito, como vemos através dos depoimentos de dois de seus professores de Estudos Sociais:

"Aí que está, o programa não era assim, o 1º ponto o descobrimento do Brasil, os Bandeirantes, etc... e na ordem linearmente cronológica. Eu acho que a gente começou a conseguir - razoavelmente bem, a meu ver, já naquela época - perceber que a estruturação de conteúdos programáticos não só

não precisa, como não deve ser linear.

Quer dizer, você não precisa escolher um critério, a cronologia, por exemplo, ou um critério, Brasil, por exemplo, ou qualquer outro, dos tradicionais ou não. Você pode trabalhar não com uma salada de critérios, mas com uma combinação de critérios.

Eu mencionei há pouco que nesse 1º ano o foco e contexto, era São Paulo; no entanto nós fomos à Pré-história, entende? Como é que pode, aí não fica uma confusão? Não, não fica uma confusão. Porque na dinâmica natural do trabalho você está estudando estudando a população, as pessoas, de onde é que elas vieram...

Então, em suma, eu diria, o segredo, ou a tentativa - e com o tempo com mais experiência, eu já diria o segredo - de conseguir esse tipo de coisa é uma questão pura e simples de dosagem. É uma dosagem que não é dada por um metro, ou por uma esquematização artificial, rígida; é muito, entende, o bom senso e a postura aberta.

- Esse bom senso e essa dosagem variavam então de ano a ano e de professor a professor?

- Variavam intencionalmente. Uma parte da variação era intencional. E é óbvio que cada um realizava a programação à sua maneira. Isso não tem a menor dúvida. Como hoje em qualquer lugar." (Entrevistada nº 1, professora de Estudos Sociais do C.A.)

"O atual estava inserido nas aulas dialogadas, não era previamente estabelecido, surgia às vezes de problemas emergentes. Você tinha, na época, a leitura de jornais; à medida que aparecia uma questão, por exemplo, a questão de disputa das terras, você se reportava ao processo da colonização, às sesmarias, tentando fazer uma certa ligação com aquele problema, mas não forçando uma situação.

- E dentro do planejamento havia uma sequência estabelecida?

- Tinha uma sequência cronológica, sempre cronológica, claro. Começava pela colonização, cana,.... A diferença do trabalho de hoje é que você projetava algumas coisas que você ia realizar em termos de estudo de realidade nacional, vinculando ao processo histórico.

O planejamento era bem flexível. É claro que você não deixava de lado, e não podia deixar, os aspectos da cronologia. Evidentemente você não ia fazer um romance de Vargas Llosa: vai para o passado, volta para o presente. Isso você fazia em termos das aulas dialogadas." (Entrevistado nº 2, professor de Estudos Sociais do C.A.)

Pode-se notar as divergências entre os dois colegas da área. Para o último, a cronologia (tradicional) é a linha condutora do estudo, embora se traçasse, às vezes, dentro da aula, paralelos com outros momentos históricos, principalmente com o presente. Já a professora, não vê necessidade de estabelecer um único critério condutor, qualquer que seja, embora chame a atenção para

a necessidade de organizar, de dosar o trabalho com base no bom senso, para conseguir combinar os critérios, e não simplesmente misturá-los.

Porém, se no C.A. podemos notar diferenças na forma dos professores organizarem o programa (ao abandonar, relativizar ou manter a costumeira cronologia), e, mais ainda, se essa variação foi em parte premeditada, no G.V. a organização com base nos chamados "círculos concêntricos" - a ampliação paulatina do espaço - e a inversão da cronologia - ir do presente ao passado - eram procedimentos previamente estabelecidos, o que explica a uniformidade em sua descrição nos depoimentos obtidos.

Por outro lado, o conteúdo a ser desenvolvido não era definido a priori. O que estava anteriormente determinado era o âmbito a ser focado em cada série: a comunidade na primeira, o estado na segunda, o Brasil na terceira, e o mundo na quarta. Assim os professores de Estudos Sociais faziam um planejamento inicial em torno dos conceitos a serem desenvolvidos naquela série e os discutiam com os professores das outras áreas buscando os pontos de integração; por fim, se reuniam com os alunos na aula plataforma.

A aula plataforma era o momento de levantar, a partir da leitura dos jornais, daquilo que estivesse acontecendo no momento, um tema que mobilizasse o interesse dos alunos. Tratava-se de formular uma indagação concreta - "Por que existe tanto analfabetismo no Brasil?", "O que explica a grande afluência de nordestinos para os estados do Sul?" - em torno do qual seria desenvolvido todo o trabalho do bimestre.

Tendo em vista a resposta a essa questão, os professores selecionavam os conceitos e conteúdos por eles considerados necessários, elucidativos da temática proposta. É claro, então, que não havia uma preocupação em esgotar o conteúdo histórico-geográfico

formal, nem com a linearidade cronológica, já que os momentos da História eram pinçados por sua relevância para o entendimento da problemática atual em tela.

No entanto, acho importante ressaltar que a localização temporal era bastante valorizada, mesmo por aqueles que abandonavam a linearidade ou a subordinavam à interpretação temática. Assim, a frisa histórica era o mais importante instrumento para que o aluno compreendesse e fixasse a sequência no tempo.

"A gente não se prendia à cronologia, mas, normalmente, ela acontecia. Mas eu sinto que é diferente você se obrigar à sequência porque você acha que isso é importante na cabeça do aluno. É outra coisa ocorrer sem que você fique presa à ela. Hoje em dia a gente fica presa. Eu vejo, na discussão dos professores da minha matéria, a grande preocupação com a sequência, principalmente dos jovens, assim: 'não vai ficar uma maçaroca na cabeça dos meninos?'. E poucos trabalham com a frisa histórica... E lá a gente lidava com ela o ano inteiro, tanto é que no alto da parede tinha uma frisa histórica de papel. E, à medida que os conteúdos iam sendo estudados, eles completavam a faixa, de tal forma que eles visualizavam onde aquilo estava encaixado. Então, a impressão que eu tenho é que realmente se formava uma sequência na cabeça dos meninos. E formava uma sequência com significado profundo em termos de presente para ele, sem dar essa sensação de que são dois universos que não se encontram jamais." (Entrevistada nº 3, professora de Estudos Sociais do G.V.)

A frisa histórica assume o papel de promover a recuperação e síntese dos tópicos estudados, estabelecendo entre eles uma sequência, não só no tempo, mas em termos de causalidade. Além disso, o ponto terminal dessa continuidade passa a ser o presente, portanto introduz no aluno a idéia de que aquele processo histórico interfere na sua própria vida - aumentando o significado daquele conhecimento (36).

A proposta de organização do ensino de Estudos Sociais no G.V. aproxima-se muito dos pressupostos de uma das correntes da Historiografia, aquela fundada através da revista "Annales" (37): substitui a história-narração pela história-problema, dá enorme ênfase aos aspectos sociais, em detrimento do singular, acredita

na indissolubilidade da ligação passado/presente e na responsabilidade social do historiador.

Os que não acompanham de perto os rumos atuais do ensino básico de História podem não entender a centralidade da polêmica entre foco temático ou cronológico, entre o estudo do cotidiano ou o ensino formal de História. Essas questões, que na escola média aparecem enquanto novidade nas experiências dos anos 60, são hoje bastante difundidas - embora não se possa dizer que prevaleçam - na escola pública de 1º e 2º grau.

Excelente exemplo disso é a atual proposta curricular para o ensino de História, elaborada pela CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação (38). As semelhanças com o ensino do G.V. são marcantes: propõe um tema condutor da programação para os 4 anos (uma espécie de "core curriculum", no caso o tema "trabalho"), que se desdobra numa série de conceitos desenvolvidos (tempo/espço, relações sociais, permanência/mudança), propõe a superação do divórcio entre pesquisa e ensino através da atividade do aluno com documentação e pesquisas de campo (39).

Voltando aos anos 60, encontramos várias divergências no que se refere à intenção do uso dos estudos do meio: alguns os vêem enquanto instrumento de desenvolvimento do raciocínio, de descoberta, de integração ou de conceituação; para outros a proximidade e produção do conhecimento pelo próprio aluno são condições básicas para atribuir significado ao conhecimento.

"Procurava-se sempre começar pelo mais próximo: família, escola, comunidade (no caso de S.P., comunidade próxima, o bairro, depois a cidade). Mas havia uma preocupação de que não ficassem estanques. Então, por exemplo, família e escola. Minha família e escola. Fora da escola, eu frequento

um clube, a igreja, eu frequento supermercado. Então você já passou prá comunidade. Nessa saída você estudava como era... Bom, mas minha comunidade não é independente, no caso de S.P. . Nós estamos dentro de Santo Amaro, tenho que buscar as coisas no cartório, tenho que buscar as coisas na cidade, sabe? Então vem a grande S.P., a cidade de São Paulo. Não é só o bairro, mas a cidade. No interior já é partir direto prá cidade, que é a história de Americana, a colonização de Americana.

- E o objetivo inicial dessa fase em que se estudava o mais próximo, era basicamente...

- Dar esse instrumento de... conceituação." (Entrevistada nº 4, orientadora pedagógica do G.V.)

O alargamento paulatino do âmbito de estudo evidencia as semelhanças, as inter-relações entre fenômenos do mesmo tipo, com abrangências distintas. Assim, através do contínuo reconhecimento da realidade, alguns conceitos, tidos como básicos, são pouco a pouco sedimentados.

Para a professora de Estudos Sociais do C.A. também existe o processo de reconhecimento daquilo que já foi estudado anteriormente em outros contextos, mas, ao mesmo tempo, há o exercício da descoberta, portanto, incorpora também a novidade. E, sobretudo, não é o conteúdo em si que importa (o sítio urbano de Ouro Preto, no exemplo), mas desenvolver os instrumentos do aprendizado.

"A gente saía no 3º ano para o estudo do meio, e ficava estudando o ciclo urbano de Ouro Preto, e ficava estudando a história de Sabará; mas, Meu Deus, não era simplesmente porque era importante que aqueles estudantes de 3ª. série conhecessem o sítio urbano de Ouro Preto muito bem conhecido. Era um exercício de descoberta, de integração de tudo aquilo que tinha sido estudado mais enfaticamente no 1º ano, no 2º ano, a nível local e regional, reaparecia a nível do contexto nacional." (Entrevistada nº 1, professora de Estudos Sociais do C.A)

Se em alguns depoimentos o estudo da realidade próxima tem o sentido de instrumentar os alunos com conceitos e desenvolver determinadas operações mentais, para grande parte dos professores do G.V. a questão não é dos meios, mas dos fins: atribuir

significado ao conhecimento. Nesta concepção, a história ganha importância se é útil, se é apropriada para que o aluno entenda o presente e a si próprio:

"Como a gente pensava um problema da atualidade para que o aluno entendesse porque isso estava acontecendo, eu tenho a impressão que o campo da História e Geografia tinham um significado muito vivo, em termos deles realmente entenderem a época que viviam. Eu não sei como é a sua experiência em História, mas atualmente, nos colégios estaduais, a gente sempre discute se vai da atualidade para trás, mas acaba optando por vir da pré-história para cá, fica assim aquele estudo como no meu tempo, comportadinho, e que não consegue fazer a ligação com aquilo que o aluno está vivendo, por exemplo, o porquê de tantas greves em 1985, a gente não consegue ligar com a história do país, o passado, nada. E ficam assim dois campos estanques, e a sensação de que a história não serve para nada." (Entrevistada nº 3, professora de Estudos Sociais do G.V.)

A noção de que o presente, a proximidade, é o parâmetro de importância do conhecimento é mais constante entre os profissionais do G.V.. Não nego que os professores do C.A. também quisessem que o desenvolvimento intelectual do aluno se traduzisse em capacidade para interpretar o momento atual. Porém, a concepção do que é necessário para entender o presente é menos imediata:

" Se você considerar que o conteúdo e o ensino formal constituem um patrimônio cultural da humanidade, você tem direito a este patrimônio. Ele é a arma que permite a você competir do ponto de vista de uma discussão da realidade. Você não muda nada, você não reflete sem conteúdo. (...) Para nós era uma questão muito séria, a questão do ensino formal. Claro que nós queríamos que o ensino fosse feito à base do estudo da realidade, da compreensão da realidade. Agora, você não pode esquecer que há aspectos que contribuem para a formação, que não têm a relevância da realidade atual, mas que são fundamentais na formação do aluno, que muitas vezes não têm vinculação direta com a realidade, mas que se insere num processo de aprendizagem, de formação. É isso que muito progressista - entre aspas - critica hoje no ensino formal. (...)

Quer dizer, o ensino formal está perfeitamente integrado ao estudo da realidade, a uma compreensão da realidade; lá estava voltado para isso, e não esquecia que havia a necessidade da reflexão. Não há reflexão no vazio, você não reflete história dando uma aula na qual você critica o governo permanentemente. Assim você não está dando História. Você precisa dar elementos para que ele reflita sobre o processo histórico e venha compreender alguma coisa do que está

acontecendo". (Entrevistado nº 2, professor de Estudos Sociais do C.A.).

Neste depoimento o ensino formal aparece enquanto direito, enquanto patrimônio, independente do estrato social dos alunos ou do momento histórico. Ele se contrapõe, portanto, às críticas ao conhecimento formal, sejam elas referentes à sua inutilidade frente aos problemas sociais, sejam ligadas à noção de que este integra a ideologia dominante. Para este professor (bem representativo da maior parte do corpo docente do C.A.), formar alunos críticos requer, em grande medida, que eles tenham à sua disposição o mais amplo conhecimento; só assim, acredita ele, os estudantes terão autonomia na análise do mundo que o cerca. Assim, defendem como necessário o estudo de outras realidades, distantes no tempo ou no espaço, bem como o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, a capacidade de expressão, etc.

Na busca de romper com a "alienação" da noção de cultura tradicional, os movimentos de renovação do ensino muitas vezes estiveram no limite de negar a própria cultura, como sinônimo de tradição ou conservadorismo. Porém, também são constantes aqueles movimentos que se recusaram a abandonar totalmente a tradição. Mais numerosos ainda são aqueles que hoje reconhecem o erro de ter radicalizado: "éramos puros, éramos duros e éramos bárbaros - mas não no bom sentido. A cultura que queríamos demolir era frívola e ornamental, acadêmica e elitista, eurocêntrica e alienada, mas nela pulsavam memórias e esperanças, que se extinguíram para sempre quando foram arrasadas pela tecnocracia triunfante. No Brasil dos anos 70, não havia mais pessoas alienadas; só havia conformistas esquizóides." (Rouanet, 1987, pag. 307)

Rouanet alude a um fato bastante significativo: a apropriação, após 64, pela tecnocracia das críticas feitas por "democratas" (40) ao ensino tradicional. Eles se preocupavam em adequar

o ensino às necessidades do país, reclamavam do excessivo academismo das escolas. Porém, após 64, a resposta do governo aos anseios dos educadores resume-se a ajustar o ensino às necessidades da indústria e às novas condições políticas: favorece as áreas tecnológicas em detrimento das "Humanidades", visando à formação de mão-de-obra, e, ao mesmo tempo, empobrecendo a capacidade de crítica dos alunos.

A tergiversação pode ocorrer na proposta teórica, no que diz respeito às finalidades últimas do ensino, mas é mais comum aquela que se dá na passagem para a prática educativa. Jacques Le Goff, ao participar de uma mesa-redonda sobre História, comenta sobre os desvios "perigosos e absurdos" da aclimação da História Nova (41) no ensino secundário francês:

"Consagrar, como me dizem que se faz, um ano inteiro de História, numa classe, a um tema histórico, é levar as crianças a não compreenderem nada de História. É substituir um saber arcaico por absolutamente nenhum saber. Repare, por exemplo, na História dos transportes, do segundo ano. De certo modo, estamos bastante satisfeitos, porque esse é o tipo de História que tentamos promover, mas esquecem-se de que, ainda que a História Nova seja uma História em migalhas, como o dissemos talvez um pouco apressadamente, ela continua a pretender ser uma História Total. A História Nova em fatias é a pior das histórias. (...)

Existe um certo progresso quando se faz uma História narrativa desde a carroça ao avião supersónico. Mas se é, em primeiro lugar, de novo uma História Narrativa e, em segundo lugar, uma História que, longe de ser a dos possíveis e da liberdade na História, de que falava Veyne, se torna, ao contrário, uma história mais determinista que nunca, que dá a entender que se devia, forçosamente, passar da carroça ao barco a vapor, ao combóio, ao automóvel e ao avião supersónico, receio que se tenham tornado as coisas piores do que estavam, na medida em que o conteúdo deste ensino tem seduções óbvias e diminui ainda mais o espírito crítico dos alunos. Todos os que aqui estão saudaram a entrada de novos objectos na história: a História Nova pode-se fazer através do estudo de um objecto a partir do qual toda a História de uma sociedade se desmonta aos nossos olhos. Mas o que eu noto nesta História temática, tal como ela se esboça, é uma História que se encerra no tema e que não explica porque é que a carroça e o automóvel apareceram, e como isso se inscreve na história Geral das sociedades." (Le Goff, 1978, pag.14-17) (42)

Dois problemas apontados por Le Goff - a substituição do saber arcaico por nenhum saber e o determinismo - são também os mais frequentes nas raras tentativas recentes de renovação de Estudos Sociais no Brasil. No G.V. e no C.A. de forma alguma pode-se

dizer que os alunos acabaram por não ter nenhum saber, até porque o público dessas escolas - e seus professores - faziam parte de grupos sociais que valorizavam ao extremo a cultura.

Entretanto, em diferentes medidas, observamos aí o direcionamento político da formação dos alunos, através da seleção de conteúdos (43). Para os professores do G.V. centrar o currículo no estudo do próximo não é uma simples questão didática, é a ferramenta básica para atingir uma das principais metas da escola: formar o homem participante. É possível dizer que nessa seleção houve uma postura determinista? Foi ela predominante? Difícil medida...

Porém, há entrevistas que, ao estabelecer o elo entre metas e instrumentos, não fazem nenhuma mediação, como vemos no depoimento de uma professora de Estudos Sociais:

" Se a gente pretendia formar o homem integral, ele tinha primeiro que entender o estava próximo a ele. Se você começa a dar, vamos supor, as linhas históricas, Idade Média, Idade Antiga, Idade Moderna... você parte disso, aquilo era abstrato. Então você tinha que partir do concreto para ele entender o abstrato. (Entrevistada nº 6, professora de Estudos Sociais do G.V.)

Gostaria de marcar a ênfase dada ao concreto, entendido aqui em contraposição ao abstrato. Tudo o que não está diante dos olhos é abstrato: a Antiguidade, por exemplo (44). Por outro lado, pode-se dizer que o concreto é identificado com o empírico, nesta visão. Embora a entrevistada não determine a origem da premissa cognitiva, é provável que ela esteja se baseando em Piaget. Nesse caso tratar-se-ia de um entendimento no mínimo questionável, uma vez que entrevistada afirma a necessidade perene de ir do concreto para o abstrato. Por fim, é impossível entender qual o elo entre a idéia de "Homem integral" e a compreensão do próximo.

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NAS
ESCOLAS RENOVADAS

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NAS ESCOLAS RENOVADAS

Contrapostos às escolas tradicionais, o G.V. e o C.A. podem ser considerados como representantes da mesma linha; porém as distinções entre eles tornam-se claras à medida que os valores que perpassavam a atividade educativa e seus objetivos prioritários são examinados.

É bastante delicado o trabalho de reconstituir esses objetivos e valores. Nos documentos examinados eles se revelam como uma espécie de versão oficial para as autoridades (45), além de sugerirem um consenso interno a cada escola, o que esteve longe de existir. No outro extremo, as entrevistas são excessivamente matizadas, já que o indivíduo pode ter dado destaque, na memória, a objetivos que talvez não fossem prioritários, ou suprimido do elenco de valores presentes aqueles com os quais ele próprio não estivesse totalmente de acordo. No entanto, as variações obtidas no interior de cada escola são bastante secundárias, ao passo que as diferenças entre o C.A. e o G.V. são relevantes e padronizadas, qualquer que seja o aspecto analisado.

Indivíduo e Grupo:

É curioso notar que a maior parte dos estudos sobre a "Escola Nova" no Brasil critica, de forma contundente, a ênfase daquela tendência nos aspectos psicológicos, o que a levaria a exacerbar a atenção dada ao indivíduo (46). Entretanto, nos depoimentos de alunos e professores essa precedência é claramente contestada: o grupo parece ter sido o molde básico da conduta nas duas escolas, e mais fortemente ainda no G.V.

Para a maior parte dos educadores entrevistados, não havia uma contradição entre esses dois termos; os alunos, porém, ao voltarem para a escola tradicional percebem o quanto foram marcados pela convivência com seus pares.

No G.V. é nítido o projeto de fortalecer o senso de responsabilidade social e o espírito cooperativo em cada um dos alunos. A tensão entre preservar o lugar do indivíduo e realizar determinada proposta coletiva é assim equacionada por uma orientadora educacional:

"Olha, quando eu falo individualizado, é assim: o aluno não se perdia numa massa. Ele não era o número 4, numa lista de chamada. Ele era o Paulo da Silva. E o Paulo da Silva era uma pessoa que tinha o pai tal, a mãe tal, os irmãos tais, morava em tal lugar, tinha tais facilidades, tais dificuldades. E que nas facilidades ou dificuldades ele poderia recorrer à D. Glorinha, à D. Olga, a todos os professores dele. Que eram pessoas que se relacionavam com ele numa relação pessoal muito grande. Então veja: isso não é cuidar do indivíduo. Isso é não deixar que o indivíduo se massifique no todo. Isso é conservar, com o objetivo do trabalho social, é não anular o indivíduo perante o social. E eu acho que é uma das vantagens do Vocacional, é uma das coisas que nós conseguimos.

O aluno, pelo menos, não se perdeu diante da proposta social que a gente tinha. Mas ele como pessoa existe, dentro do social, ao qual ele adere numa opção de trabalhar pelo coletivo ou não. Mas ele não foi massificado, não foi esquecido, continuou a existir. Entendeu bem como era isso? Não é aquela individualização que eles criticam na Escola Nova, não é isso." (Entrevistada nº 5, orientadora educacional do G.V.)

Três termos são contrapostos: indivíduo, massa e "social". Se a massificação anula o indivíduo, torna-o não pessoa, simples número, sem rosto ou história, a orientadora afirma que não houve contradição entre o plano social e a individualidade.

Se é frente à massa que a individualidade é destruída, é fundamental que os professores considerem o aluno como o resultado de uma singular história de vida. Reafirmar o indivíduo significa poder reconhecer cada aluno, não permitir que ele se torne invisível na massa, estabelecer uma relação pessoal com todos. As escolas experimentais trabalhavam com um universo bastante reduzido de alunos, o que garantia de imediato a possibilidade de conhecer bem cada um deles. Mas certos cuidados vão além dessa contingência: o conhecimento do aluno foi ampliado, particularmente através dos orientadores educacionais; a escola passa a interferir diretamente em outras esferas da sua vida, sobretudo na família; eliminaram a "chamada" por números - procedimento comum nas escolas tradicionais.

Afastado o perigo de dissolução na massa, o indivíduo enfrenta-se com "o social". O termo abriga certa dose de indeterminação: restringe-se aos muros escolares? É sinônimo de grupo primário? (47) Longe de ser casual, essa indefinição traz à baila a suposta identidade entre a atuação restrita e política - desenvolvendo determinada conduta dentro da escola, estariam garantindo que o aluno, em círculos cada vez mais amplos, continuasse agindo segundo os mesmos valores. (48)

Apesar da imprecisão semântica, no conjunto dos depoimentos do G.V. fica claro que na maior parte das vezes o confronto se dá entre os indivíduos e os grupos restritos (a classe ou a equipe de trabalho), relação nem sempre tranquila.

Nos casos de conflito, qual a primazia? Para a orientadora, o espaço de existência do indivíduo é conservado, mas "com o objetivo do trabalho social". Desde o princípio há uma hierarquia: a finalidade última do trabalho é coletiva, embora na sua fala o aluno tenha a possibilidade de aderir ou não a essa proposta.

Há fortes indícios de que na prática diária o abandono do individualismo foi constantemente exigido pelos professores, pelos alunos e pelo próprio método. Em outras palavras, era bastante improvável que o aluno deixasse de cooperar, não desenvolvesse o espírito de equipe. Resta como dúvida se houve a possibilidade de coadunar esses dois planos da vontade numa espécie de "contrato" entre partes livres.

Independentemente de ter havido conflito, ou mesmo da opção de rejeitar "o social" enquanto alvo, quanto aos instrumentos não havia nenhuma dúvida: o trabalho era realizado sempre em equipe.

"Eu tenho uma crítica, aí. Eu acho que foi pouco individualizado. Era uma ênfase, eu acho, exagerada no grupo. Porque eram todas as atividades, todas, indiscriminadamente, todas. A única que não dava era Educação Física, mas até a arrumação do vestiário era em grupo." (Entrevistada nº 9, aluna do G.V.)

A forma de trabalhar em equipe também já estava estabelecida: os grupos eram definidos por sociograma, as funções (coordenador, redator, relator) eram normalmente rodiziadas, cada atividade era planejada cuidadosamente; partia-se de algum problema e a busca de soluções deveria ser feita por todos os membros da equipe, em conjunto (49).

"Era uma integração bonita... Você tem que fazer o seu conhecimento. Mas esse conhecimento não se faz individualmente. Outra coisa... Você tem que fazer sua parte indi-

vidual e depois trabalhar no grupo. E no trabalho de grupo se dava muita ênfase à participação. Mas PARTICIPAÇÃO. Cada um tinha obrigação de dar a sua colaboração. E aquilo era discutido no grupo. E aquele conhecimento era produzido de forma integrada." (Entrevistada nº 4, Orientadora pedagógica do G.V.)

A exigência de que o aluno participasse se traduzia concretamente na sua avaliação. Aqui, o grupo intervém diretamente, atribuindo o conceito a cada aluno. Mas, contraditoriamente, os critérios para avaliar são extremamente individualizados: a medida da participação adequada variava segundo as potencialidades de cada um.

"Alguns devem ter se sentido massacrados. Porque as justificativas não pegavam mais. Minha avó ficou doente, minha mãe quebrou a perna, meu tio mudou de cidade. Sabe, as justificativas que você dá? E que num processo que você está procurando desalienar a pessoa, ele no fim tem que dizer: 'eu estava com preguiça'. No processo anterior, da mentira instalada, onde todo mundo arranja desculpa - nós, eles, todos arranjávamos desculpas para as coisas - esse processo de desalienação pode ser doloroso, né?

- Agora, havia espaço para essas coisas, tipo dizer: eu estava com preguiça! Havia espaço para se admitir a preguiça num momento, a displicência num outro?

- Eu estou pensando agora para te responder, tentando lembrar como é que era. Eu fiz muito isso que nós estamos conversando, eu fiz muito isso. Porque eu achava que tinha que desalienar as pessoas. Eu fiz muito trabalho assim. E eu estou me perguntando se dava espaço para o cara dizer assim: 'olha, eu não estava com vontade, não quis fazer', eu não me lembro como é que seria a reação. O grupo caía em cima dele? Estou lembrando de gente muito inteligente e muito relapsa.

Eu lembro de um menino inteligentíssimo. Com todas as facilidades materiais do mundo, o pai era muitíssimo bem situado na política, estava no centro das decisões de política estadual e nacional. Esse menino era o maior relapso da paróquia. Ele, sem fazer nada, tinha um rendimento igual a uma que vinha lá da favela do Canindé, com todas as dificuldades de nível sócio-econômico e cultural. Ele com tudo. Sem mexer uma palha, ele produzia o que ela produzia no máximo de esforço. Isso era analisado. No grupo com os pais dele, no sentido de que... Eu acho que não era valorização do esforço. Era valorização daquilo que a pessoa tinha como possibilidade e que não fazia render.

Para mim - isso é muito claro. Eu chamava 'responsabilidade social'. Social. Eu não digo que a menina tivesse menor responsabilidade social que ele. Mas ele, com todas essas facilidades, a responsabilidade dele render, de ele aproveitar era muito maior do que a dela. Porque ela conseguia o mesmo rendimento que ele. Então o produto dos dois, se o pro-

duto dos dois, se o produto dele era considerado médio e o dela também, o dela era bom e o dele era médio. Ou o dele era abaixo da média. Entendeu? Então era um apelo à responsabilidade de produção individual e social em relação às possibilidades.

O sujeito talvez se negasse, tinha direito de se negar e não produzir, mas ele tinha de dizer isso para mim. Até, então, a decisão dele seria respeitada. Mas enquanto ele ficava inventando justificativas para uma não produção... Mas ele está sendo chamado à produção, a mostrar... 'Você está vendo, o trabalho de fulano, ele nunca ouviu ninguém falar inglês. Na sua casa seu pai e sua mãe falam inglês...'

- Então você está dizendo que no momento em que ele assumisse claramente 'olha, eu não estou afim de ...'

- É, eu estou dizendo isso agora. Eu não sei o que eu faria na ocasião. Porque eu não sou uma pessoa que deixe as coisas assim... Aí é a minha personalidade. Eu sou co-bradeira. 'Mas como? Como é que você não fez? Você pode!' Isso eu estou falando por mim. Agora, dizer como é que era... Eu acho que talvez fosse no Vocacional inteiro. Havia exigência, grande exigência de produção, de participação, de responsabilidade." (Entrevistada nº 5, orientadora educacional do G.V.)

A própria entrevistada, em dado momento, questiona se existiu de fato a possibilidade da discordância do projeto coletivo (que ela mesma tinha afirmado anteriormente), de admitir a não-disponibilidade.

É importante notar que o termo "desalienar" está sendo por ela usado no sentido de assumir responsabilidades e de não mentir. O aluno que não desempenhasse corretamente o seu papel era cobrado pelos professores, orientadores ou pelo próprio grupo; estes poderiam até respeitar a decisão individual de não fazer, desde que fossem revelados os motivos da falta.

Além disso, a entrevistada tenta ampliar a atitude isolada de esforço pessoal, dando-lhe um caráter social: não é o esforço, a atitude em si que é valorizada, mas "aquilo que a pessoa tinha como possibilidade e não fazia render". Porém, não é o simples rendimento enquanto resultado final que por eles é valorizado e sim o aproveitamento máximo da capacidade pessoal; e o que é isso senão esforço? Se a expectativa fosse em torno do produto em si, não teria porque considerar com olhos diferentes o aluno

"relapso, mas inteligente", do aluno médio.

Apesar dos alunos "estarem sendo chamados à produção", o maior problema para os educadores do G.V. não era o rendimento em si, a meta era a formação de determinadas atitudes: ser responsável; na impossibilidade, assumir a omissão; ser sincero. O valor de dar tudo de si em determinada atividade comporta duas dimensões: a exemplar, que procura instaurar a atitude de doação absoluta; a de formar os melhores alunos, que mais tarde pudessem realmente assumir sua "responsabilidade social".

No C.A. esses dois planos se confundem: as metas relativas ao âmbito das atitudes são muito ligadas ao próprio desempenho escolar, em sentido estrito; o aluno que se espera formar é fundamentalmente aquele que pensa e que detém informações. A ordem de prioridades é a inversa da encontrada no G.V.: o trabalho a nível afetivo e de sociabilidade dos alunos é voltado para o rendimento a nível intelectual.

"Esse tipo de visualização muito mais integral da pessoa humana, que eu tenho hoje, eu não tinha naquele momento. Achava que tinha, procurava dar uma grande atenção para os problemas afetivos, para a sociabilidade do grupo, mas hoje eu diria que tudo isso que a gente fazia com o afetivo era muito permeado pelo intelectual." (Entrevistada nº1, professora de Estudos Sociais do C.A.)

A medida que a maior parte dos quesitos eram de ordem intelectual, algumas características pessoais anteriores à escola eram bastante valorizadas - o ambiente cultural da família, as aptidões artísticas, a destreza mental. A história de vida e as particularidades do aluno passam a ser motivo de discriminação ou respeito frente aos professores e o próprio grupo de colegas. Embora exista a necessidade de normatizar o processo de aquisição de conhecimento, a expectativa em torno do resultado final fazia com que muitas vezes o professor ficasse na dúvida entre exigir que o aluno fizesse aquilo que lhe era solicitado ou criasse algo novo

dentro do seu talento máximo. (50)

"Eu acho que a estrutura favorecia muito o estrelismo, à medida que deixava bastante livre a expressão... Não é fácil a gente lidar com as estrelas, porque elas sempre tem características desejáveis para a gente também. Eu me lembro de um menino - ele hoje deve ser um artista - que era uma criança absolutamente fora do padrão. Ele fazia tudo nas horas que os outros não faziam, nas aulas de geografia ele estudava português, nas aulas de português ele fazia exercícios de matemática; no final do ano ele tirava dez em tudo porque era um gênio. Num estudo do meio se pediu que eles desenassem um profeta; e ele ficou umas duas ou três horas além do tempo que era para desenhar, perdido. Aí nós encontramos a 'peça' e vimos que ele estava desenhando. Ele tinha desenhado um dedo do profeta. Mas era um desenho perfeito, uma coisa incrível que ele tinha feito. E a professora de Artes ficou descabelada porque ela tinha pedido que desenhasse de corpo inteiro.

São coisas assim que no cotidiano você tem que ter muita segurança para trabalhar, porque por outro lado aquele menino era amado por todo mundo. É como se você tivesse dois ou três filhos e um deles fosse o mais bonito, o mais inteligente, o mais maravilhoso, o mais afetivo; não adianta você dizer que não prefere nenhum, tem um que você acaba preferindo. E é até mais honesto você confessar para você mesma que tem essa preferência, você pode trabalhar melhor.

- Mas como ficava a competição ?

- Nossa, aquilo ali era uma selva competitiva, sobreviver ali não era fácil, naquele monte de estrelas. Aliás, isto é uma característica dos intelectuais em geral, estrato que eles se originavam, extrema competição principalmente ao nível intelectual: competição na área da informação, ao nível do brilhantismo" (Entrevistada nº 16, orientadora educacional do C.A.).

O espaço do indivíduo e do grupo vai sendo delimitado a partir da competição, que garante a alguns a manutenção de suas peculiaridades - já que são desejadas por todos - e aos outros resta a pressão constante para que desenvolvam tais aptidões. As balizas do desempenho escolar são estabelecidas pelo próprio grupo de alunos, pelos pais e pelos professores, tendo como base os melhores alunos.

Por outro lado, professores e orientadores educacionais esforçaram-se para diminuir a competição (51), por reforçar os laços de solidariedade que naturalmente se formavam entre os alunos em sua convivência diária.

Mesmo assim, esses profissionais muitas vezes ficaram numa posição bastante ambígua, pois ao mesmo tempo que consideravam a discriminação algo que deveria ser afastado, incentivavam as características que constituíam as suas fontes: o domínio de determinado código cultural, bastante sofisticado e, em parte, inacessível para aqueles poucos que provinham de outros estratos sociais (52).

Entre os alunos, o papel que o afeto exercia também era dúbio: a identidade funcionava enquanto proteção frente aos outros (professores, por exemplo), mas ao mesmo tempo impunha um padrão de conduta tão fechado, que se opunha à diferença:

"Eu vejo que o grupo fechado tem esses dois lados: o lado de ser uma coisa muito positiva, porque a gente formou uma rede entre nós, e um protegia o outro. Mas negativa no sentido de que ninguém podia ser diferente, quase, ali dentro." (Entrevistada nº 8, aluna do C.A.)

" A avaliação não era feita só pelo professor, havia um processo de auto-avaliação e de avaliação de grupo. A avaliação de grupo era muito significativa porque, como eles gostavam daquele grupo, eles não queriam ser banidos. O grupo que destoava, eu não sei se fazia isso justamente para se afirmar, porque não tinham condições de participar da grande maioria." (Entrevistada nº 10, professora de Português do C.A.)

A impossibilidade de ser diferente é dada à medida que ninguém deseja contrariar o modelo, para não ser deixado de lado. A única diferença aceita é justamente aquela que traz o brilho; não é propriamente uma distinção qualitativa - os critérios não mudam - mas de grau. Para ser aceito - e avaliado enquanto satisfatório - o desempenho do aluno deveria estar na média ou acima dela.

O Espaço do Indivíduo na Estrutura Curricular

A atividade optativa é uma das características do método renovado em geral. Baseia-se no princípio de permitir ao aluno a escolha (parcial) de objetos de estudo.

No G.V. a seleção de conteúdo pelos alunos não ficava restrita a momentos excepcionais, pois as próprias unidades pedagógicas (53) eram com eles definidas. Mesmo que se possa questionar se esse procedimento conseguia de fato incorporar a vontade dos alunos ou simplesmente os induzia a escolher temas previamente pensados (54), pelo menos em princípio o aluno é partícipe da definição de todo conteúdo por eles trabalhado. Entretanto, embora exista a possibilidade das preferências individuais serem manifestadas, a unidade pedagógica escolhida é única, portanto representa a vontade do grupo (da série), e não do indivíduo.

No C.A. a participação dos alunos na escolha de temas era eventual. Normalmente o programa era definido pelos especialistas; se em qualquer momento os alunos demonstrassem interesse para estudar determinado tópico, o professor tentava encaixá-lo na proposta inicial.

O currículo renovado também abre espaço para as diferenças individuais uma vez que abrange áreas normalmente ignoradas: as artes plásticas e industriais, o teatro, a música.

Na memória dos alunos as áreas práticas assumem uma conotação extremamente positiva. Eles falam muito do amplo espaço das oficinas e da relação íntima com a matéria. A atividade nessas áreas tinha dois atrativos particulares: era lúdica e tinha um resultado visível.

A área de Artes Industriais é, neste sentido, exemplar: o produto de seu trabalho é objeto concreto, útil; professores e alunos avaliam o resultado em si, acima do processo, da

conduta. Mesmo os requisitos no plano da atitude dos alunos aparecem como decorrência do próprio tipo de trabalho, da matéria a ser modificada; a disciplina e a organização são percebidas como normas de segurança.

"Agora, para você pensar numa criança de 5a. série, trabalhar dentro de uma precisão de medida, ela tem necessidade de uma grande concentração. Por exemplo, se ele não estivesse trabalhando com concentração, ele não iria conseguir, provavelmente, a precisão da medida em relação ao planejamento que já tinha sido feito. E muitas vezes essa exatidão não tinha sido conseguida, não por condições pessoais, no exercício da operação, mas por uma desatenção.

- A concentração era muito ...

- ...exigida, por muitos motivos. Uma delas a precisão necessária. Uma outra que a gente enfocava sempre, e vamos dizer, que nós conseguíamos bastante, era essa seriedade, essa concentração no trabalho, pela própria situação de trabalho na oficina.

- Segurança?

- Segurança. Imediatamente aparece toda uma segurança. Então, a ordem: alguém que se coloque numa bancada para trabalhar, ela tem que ter uma postura própria porque ela vai trabalhar com um instrumental, com ferramentas que podem oferecer problemas de acidentes, perigos. Então eles eram induzidos, mais do que outra coisa qualquer, à observação de uma situação. Então uma ferramenta não se deixa na ponta de uma bancada ou no chão porque ele precisa da ferramenta para a utilização no momento da execução do trabalho e ela, mal colocada, poderá ocasionar um acidente. O mínimo acidente seria a não utilização no tempo necessário, porque ele, o tempo que está procurando uma ferramenta, ele está perdendo tempo (que é pouco). E outra seria provocar um acidente com ele ou com o colega que está trabalhando junto. Então coisas dessa ordem, a organização espacial, a organização mental para a execução do trabalho para as exigências de uma área técnica.

- Como isso era aceito pelos alunos?

- Muito bem aceito. Inicialmente alguns sentiam assim como uma exigência do professor, mas à medida que você trabalhava na avaliação com eles, fazendo a volta, eles percebiam que não, não era uma exigência, não era um professor chato querendo algumas coisas, mas era o próprio trabalho que necessitava disso." (Entrevistada nº 7, professora de Artes Industriais do G.V.)

A autoridade se desloca da figura do professor ou da própria consciência do aluno para o material que está sendo trabalhado. Isso faz com que o controle, mesmo sendo mais forte, seja menos perceptível. As normas são até mais rígidas do que nas outras áreas, porém os alunos não se sentem tolhidos - ao contrá-

rio, se sentem até mais livres - e estabelecem outro tipo de relação com aqueles professores.

Os alunos projetavam o objeto a ser construído, tomando todas as decisões e realizando cada etapa do trabalho até o acabamento final. Em geral, faziam-no individualmente. Porém, às vezes, tendo em vista as diferentes habilidades, dividiam a produção em tarefas: um pintava, outro colava, segundo suas próprias preferências. Assim, tanto o trabalho solitário, quanto essa peculiar forma de trabalho coletivo, contrastavam com a dinâmica das outras áreas, onde havia a proposta do desenvolvimento homogêneo dos alunos e da busca da superação das dificuldades pessoais. (55)

A medida que as diferenças individuais vinham à tona, davam margem à duas possibilidades opostas: a competição e a colaboração (56). O próprio relacionamento pessoal muda, já que durante as aulas é possível falar sobre os mais diversos assuntos, é possível movimentar-se mais livremente.

Na área de Artes Plásticas a expressão da singularidade também era bastante acentuada, uma vez que a própria noção de arte implica na descoberta de traços pessoais (57):

"Para desenhar a figura humana nós fizemos todo um treino de croquis, com nanquim inclusive, para - aí vem os objetivos da área - eliminar o uso da borracha, para desenhar sem medo, perceber que o importante é captar o movimento. Então você dá todo um trabalho de exploração... Depois a gente punha o papel de seda em cima para limpar essa figura. Então tem toda uma técnica que você usa dentro da área para fazer com que ele próprio desenvolva seu desenho e aperfeiçoe segundo sua própria percepção." (Entrevistada nº 20, professora de Artes Plásticas do G.V.)

Ao mesmo tempo que há determinadas regras, passos a serem seguidos, é justamente essa técnica que permite que cada aluno desenvolva seu estilo, que ele possa se soltar, se exprimir livremente, sem medo, através do desenho.

Da mesma forma, em Português, há uma tensão entre liberdade para se expressar e norma gramatical:

"A gente sempre tentou passar para o aluno a noção de que a língua é instrumento de concretização, de transmissão de idéias. Então ele precisa ter idéias e, ao mesmo tempo, a vestimenta dessa idéia que são os dados da língua. (...) Nós usávamos de instrumentos para que ele tomasse consciência das possibilidades que a língua fornecia para ele falar e escrever, a gente provocava a consciência do código. Existe uma gramática que o falante precisa usar de forma adequada senão ele não se comunica. (...) Essas regras não foram os gramáticos que inventaram, elas caracterizam o sistema da língua e você tem que aceitar. Então, se de repente você começar a montar frases poéticas, mas que não significam nada, até certo ponto você não pode fazer isso, porque você corre o risco de não passar nada. (...) Agora, enquanto indivíduo ele também tinha uma variedade de língua, que é toda especial dele. Agora, essa variedade não pode trazer traços totalmente inusitados, porque então não seria Língua Portuguesa, o próprio sistema da língua impõe certo limite. Ele tem muita liberdade para usar um vocabulário especial. Então tentar mostrar que o vocabulário é uma coisa, e a gramática é outra." (Entrevistada nº 10, professora de Português do C.A.)

O caráter social da linguagem, e da própria comunicação, impõe regras que não podem ser transgredidas. Mesmo assim, restam inúmeras possibilidades para o aluno tornar único o seu discurso: através da originalidade de idéias, do estilo de narração, da escolha de um vocabulário peculiar.

Nos dois colégios, a atividade artística, a mais livre forma de revelação de particularidades, era frequentemente utilizada pela orientação educacional como instrumento para trabalhar com alunos que tinham diversos tipos de problemas: reforçava interesse dos dispersivos nos estudos do meio, explorava a auto-percepção, possibilitava que alunos com dificuldades em outras áreas se sentissem mais valorizados.

Se do ponto de vista dos alunos a área de Artes Plásticas permitia a expansão da individualidade, também seus professores se diferenciavam do conjunto por introduzirem a figura do artista renomado. Os docentes do G.V. era também educados para

o trabalho coletivo, na mesma linha que os alunos: o todo acima das partes, a colaboração, a ausência de personalismo. De fato, raramente as marcas pessoais dos professores são mencionadas pelos alunos. Entretanto, os profissionais contratados para essas áreas eram renomados e tinham a aura do artista, o que os diferenciava frente aos alunos, e em parte anulava o destaque dado na estrutura para a área de Estudos Sociais:

"O aluno absorveu a consideração diferenciada que nós dávamos para as áreas. Agora, tem um aspecto que anulava isso: em Estudos Sociais você não tinha nenhuma estrela dando aula, mas em Artes você tinha uma constelação de pessoas brilhantíssimas, conceituadas... A própria figura do professor, a conceituação que ele tinha fora da escola, a imagem que ele tinha, não sei se não anulava..." (Entrevistada nº 3, professora de Estudos Sociais do G.V.).

No outro extremo, são bastante frequentes as alusões dos alunos às características pessoais dos professores do C.A., bem como dos diversos estilos de aula à elas associados, independente da área específica a que se vinculavam.

Se nessas áreas se manifesta a individualidade dos alunos, suas necessidades e problemas, a tentativa de auxiliá-los na superação de suas dificuldades pessoais, em ambas as escolas, ficava a cargo da orientação educacional (O.E.).

Esse trabalho era desenvolvido em vários planos: em sessões periódicas com as classes (uma espécie de aula de O.E.), no contacto com os professores, em entrevistas individuais com alguns alunos (solicitadas pelos próprios ou pela orientação) e seus familiares. Embora nos dois colégios todas essas formas de trabalho tenham sido utilizadas, a prioridade concedida a cada uma delas não foi a mesma.

A orientação educacional do G.V. teve, desde o início, a intenção de evitar ao máximo uma proposta de acompanhamento individual desvinculada do trabalho didático:

"Não é possível educar alguém se não for usando o contexto. Eu tive várias entrevistas com os alunos. Muitas! Mas aquilo é uma coisa a mais que o aluno solicitava por razões dele, da organização familiar, pessoal... Mas a filosofia do trabalho não era essa. Se a orientadora educacional não trabalha junto, se não entra no processo educativo, não consegue nada. Agora, tinha aluno desajustado, aluno com problema. E eram trabalhados individualmente, mas especialmente pelo grupo todo de professores. E o instrumento do professor para trabalhar com ele não era outra coisa a não ser a própria ciência que ele ensinava. O próprio conhecimento com o qual ele trabalhava." (Entrevistada nº 5, orientadora educacional do G.V.)

É bom lembrar que o currículo do G.V. era todo voltado para que os alunos desenvolvessem determinadas atitudes frente à coletividade (58). O papel de O.E. seria o de cuidar das dificuldades que cada aluno encontrava para se integrar ao grupo e assumir seu "papel social". Em outras palavras, era O.E. que se encarregava de estabelecer a mediação entre as metas gerais, relativas a valores - que já estavam embutidas no tipo de conhecimento transmitido, nos conceitos chaves que eram trabalhados por todas as disciplinas num mesmo período - e as peculiaridades de cada aluno.

"Agora, na orientação educacional, nas sessões de grupo, os papéis desempenhados eram analisados. Porque havia muito conflito, como todo grupo humano, que se reúne em torno de alguns objetivos, ah, saem conflitos. Há os que querem dominar, há os que são dominados, há aqueles que dominados ficam chorando e não reagem, havia tudo isso.

Então a gente analisava com os elementos que estavam ali, o que estava se passando na dinâmica grupal, para que o sujeito se descobrisse como pessoa dentro daquele grupo, valorizando o trabalho social, valorizando o seu próprio trabalho, descobrindo sua história de vida, descobrindo a aptidão não como uma coisa inata, mas como uma relação dele, indivíduo diferente, com uma hereditariedade X, com a sua experiência anterior." (Entrevistada nº 5, orientadora educacional do G.V.)

Grande parte das sessões de O.E. eram dedicadas à análise da dinâmica do grupo. A valorização pessoal está intrinsecamente ligada à idéia de papel; a orientação cuidava de promover

o duplo ajuste entre a expectativa do método e do grupo sobre cada aluno e as suas particularidades, ora ampliando-se as modalidades de atributos apreciados, ora desenvolvendo no indivíduo as habilidades exigidas de que ele naturalmente não dispunha.

Esse ajuste, porém, necessariamente conserva as linhas gerais do modelo proposto inicialmente. Não há confronto entre o que O.E. propõe e o que é feito em sala de aula; pelo contrário, trata-se de um esforço conjunto, unitário entre orientadores e docentes.

Já no C.A., a forte expectativa, por parte dos professores e dos próprios alunos, em torno do domínio de determinado conjunto de informações e habilidades muitas vezes entrava em conflito com a linha de trabalho dos orientadores, que tendiam a ser mais "permissivos" em relação aos alunos (59) que de alguma forma atrapalhavam o andamento dos estudos:

"Os professores tendiam a ser mais diretivos, por motivos óbvios: eles tinham que transmitir um conteúdo. O serviço de orientação era sempre visto como aquele que no fundo - e isso nunca foi dito - apaziguava os alunos, quer dizer, ficava passando a mão na cabeça, quando tinham problemas de disciplina que precisavam ser enfrentados com um pouco mais de firmeza. (...) Eu acho que a postura do serviço era sempre contra o professor. Assim, o sentimento que eu tenho, que me ficou daquilo, e que hoje eu considero um absurdo, mas era sempre contra o professor. Exigindo do professor alguma coisa que talvez nem a gente soubesse. Como é que você faz? Você tem que ser ao mesmo tempo muito democrata, você tem que ser extremamente permissivo, mas ao mesmo tempo você tem que ser um bom professor, você tem que dar conta do conteúdo; é muito complicado, você exige um conjunto de habilidades que são muito difíceis de equilibrar numa só pessoa." (Entrevistada nº 16, orientadora educacional do C.A.)

"Os encontros da classe toda com os orientadores educacionais mostravam exatamente isso, que esses pequenos grupos tendiam a ser deixados de lado. Porque eles atrapalhavam o funcionamento da classe, entende?, atrapalhavam inclusive a nível de rendimento, então, muitos deles eram deixados de lado.

Aí havia um trabalho oposto, por parte tanto da Orientação Educacional - que, aliás, sempre se preocupou por tentar fazer conseguir com que esse grupo fizesse parte de um grupo maior. Daí a reação de muitos professores que achavam

que aqueles alunos não podiam nem estar ali, que eles constituíam uma minoria que estavam... uma minoria que fazia parte de um grupo de privilegiados e que estavam destruindo um trabalho que não podia ser destruído. Entende? Então, havia choque entre professores que achavam que aqueles alunos deviam ser banidos, né. Houve encontros históricos, né, entre esse grupos, professores e orientadores educacionais, naquela salona, todos ali, com bate boca violento... Muitos daqueles professores achavam que aqueles alunos deviam ser mandados embora. A orientação educacional nunca bateu nessa tecla...

- Então, a orientação educacional ficou no papel de

...

- ... de descobrir saídas para que eles se integrassem no grupo maior, porque realmente constituía uma exceção..." (Entrevistada nº 10, professora de português do C.A.)

A violência dos embates entre professores e alunos "indisciplinados" é nítida: os encontros para buscar soluções transformam-se em "bate-boca", há quem proponha que eles sejam expulsos. A maior parte dos depoimentos afirma que os alunos que não queriam trabalhar eram a exceção. No entanto, são eles a minoria que aparece, que incomoda, que pede providências. Se os orientadores tendem a esgotar todas as possibilidades "pacíficas" antes de impor alguma regra, os docentes e a maioria da classe têm mais pressa para o desenlace. Assim, na dinâmica de grupo acabou por prevalecer uma linha mais impositiva, em detrimento da postura não-diretiva que o Serviço de Orientação adotava (60).

" Eu me lembro de um aluno que era a apatia personificada, ele não fazia nada, simplesmente nada! Agora, quando havia a necessidade de questionar era o primeiro, entende? Resultado: como conviver com esse aluno? A orientação tentava sugerir que a gente descobrisse aquilo que ele mais gostava, entende?...ele gostava de desenhar, então, que a gente desse o máximo de possibilidade para ele desenhar, no estudo do meio ele vai ser responsável pela feitura de alguma coisa, de cartaz ou de mapa, sei lá o quê. Mas ele não fazia, então a classe...

- Mesmo nessas situações...?

- Mesmo nessas situações, que eram realmente escolhidas a dedo para forçar uma reação, uma mudança de comportamento da parte dele. Quando ele não fazia, envolvia a equipe; então a pressão já não vinha mais do professor, mas vinha da própria equipe que não rendia o necessário. Então sempre surgia alguém que fazia o trabalho dele, entende? Realmente não sei se foram, sei lá, descobertas saídas sensacionais para esse caso, não." (Entrevistada nº 10, professora de Português do C.A.)

Todas as menções dos professores do C.A. em relação à O.E. revelam o conflito entre as duas linhas de trabalho, que pode ser simplificado como a contraposição entre enfoques centrados no aspecto emotivo ou intelectual. Porém, acho difícil determinar até que ponto o trabalho de O.E. dirigiu-se espontaneamente para as questões afetivas dos alunos, ou se essa atitude decorre em parte da dificuldade que eles tiveram para se coordenar com os professores, que eram os únicos que efetivamente poderiam intermediar um trabalho de acompanhamento pedagógico dos orientadores.

O orientador pode sugerir saídas para os conflitos da sala de aula, mas precisa dos professores para pô-las em prática. Na ausência de unidade natural entre O.E. e docentes - como a que ocorria no G.V. - há apenas duas possibilidades: ou a coordenação interfere no sentido de que a proposta de O.E. seja viabilizada, ou acaba por prevalecer a vontade do professor. No C.A., a própria coordenação tendia a privilegiar o aspecto intelectual; assim, o Serviço de Orientação ficou de certa forma isolado (61).

Assim, não surpreende que a eficácia do trabalho de O.E. com relação aos alunos "indisciplinados" tenha sido pequena. Reduzido às entrevistas individuais, o contacto com eles torna-se artificial, não possibilita estabelecer os elos de confiança necessários. Dois alunos considerados "problemáticos" falam da "sallinha espremida, opressora" de O.E., contam que achavam estranho tanto cuidado com um comportamento visto por eles como simples criança, normal e sadia.

O rol dos temas tratados pelos orientadores do C.A. já demonstra que a tônica do trabalho relacionava com o ângulo afetivo: as "panelinhas" que se formavam entre os alunos, a discriminação (62), a orientação sexual.

Na memória dos alunos, a marca mais significativa de O.E. é justamente o esclarecimento sobre o tema mais presente durante a adolescência (63). Realizado em conjunto com a área de Ciências, não se restringia à mera informação, embora partisse dela:

"Trabalhava-se, primeiro, a informação, a mais exata possível, aliada à área de Ciências, e depois esse tipo de coisa, os tabus, os preconceitos, os mitos e as ansiedades que isso gera. Especialmente a questão do conteúdo pecaminoso do sexo, a associação do sexo com coisa proibida, com coisa que é condenável e tal. Não era simples trabalhar de fato a nível das atitudes com os alunos na área do sexo, que era e continua sendo um grande desafio, do ponto de vista educacional.(....) Tentávamos desenvolver uma atitude, digamos assim, saudável em relação ao sexo. A importância do afeto, que as relações entre homem e mulher estivessem permeadas de respeito, de consideração, de generosidade com a condição humana do outro, as diferenças entre homens e mulheres..." (Entrevistada nº 16, orientadora educacional do C.A.)

Na lembrança dos alunos as orientadoras realmente conseguiam trabalhar com sensibilidade as angústias que eles tinham em relação ao sexo. Enquanto espaço para o cuidado com o indivíduo, nenhum tema poderia ser mais adequado para marcar a atuação de O.E.; nada pode ser mais íntimo, nem mais particular do que os sentimentos e medos que o sexo traz para um adolescente.

Dos Muros das Escolas ao Espaço Externo:

Fora dos círculos dos educadores, os colégios experimentais costumam ser lembrados pelo comportamento político de seus professores e alunos. É claro que a década de 60 se caracterizou por um grau de mobilização bastante acentuado, que tinha um dos seus pólos no campo estudantil. Mas assim como coube aos alunos da F.F.L.C.H. (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) da U.S.P. um papel preponderante enquanto liderança universitária, os alunos do C.A. e do G.V. representavam a "ponta" do movimento secundarista no estado de São Paulo.

Para explicar essa supremacia não se pode desprezar o fato de que a maior parte dos alunos de tais escolas já provinham de famílias diferenciadas, principalmente do ponto de vista intelectual. Além disso, muitos deles tinham relações com o que genericamente poderíamos chamar de esquerda. Por fim, mesmo em se tratando de pais que de forma alguma tinham essas características, o fato de terem procurado para os filhos uma escola não tradicional já denota certa flexibilidade.

Neste sentido, é quase impossível medir a influência da escola, já que seus alunos estavam também bastante sujeitos às motivações da época e do grupo social a que pertenciam. No entanto, o método pedagógico por elas adotado apresenta determinadas características - por exemplo a análise de temas atuais e a exigência constante de participação e posicionamento pessoal em aula - que, sem dúvida, interferiram no processo de "engajamento" dos alunos.

Propiciar o desenvolvimento de atitudes compatíveis com o exercício da cidadania numa sociedade democrática é uma meta presente desde a organização dos colégios, expressa mesmo enquanto objetivo nos seus regimentos internos, diretrizes pedagógicas e

planejamentos. É claro que esse dado, por si só, não significa muito, visto que a legislação educacional brasileira várias vezes incorporou esse tipo de discurso.

A própria Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1961, propõe, no seu artigo 1º, que : " A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e as liberdades fundamentais do homem; o fortalecimento da unidade nacional e solidariedade internacional; o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum; (...)". Como se pode observar, o texto prescreve fins universalmente aceitos, de forma suficientemente vaga para permitir diversas interpretações; assim, ao mesmo tempo, pode perpetuar o esquema de ensino tradicional, ou justificar e dar origem à interpretações mais radicais, com as respectivas mudanças na forma de ensino e no próprio conteúdo transmitido.

Ao analisarmos os documentos de origem das escolas estudadas, vemos que, ultrapassando o simples enunciado de objetivos gerais, tratam de estabelecer as características do cidadão que se espera formar, bem como em operacionalizar esse desenvolvimento no método e na estrutura da escola.

No Regimento Interno dos Ginásios Vocacionais existe um capítulo que define as atribuições e fixa o grau de autonomia dos organismos estudantis frente à Direção (no caso, representada pelo Conselho Pedagógico). A ênfase do texto é a de incorporar a participação dos alunos no processo decisório, ao mesmo tempo que estabelece limites para esta, dentro e fora da escola. Fica nítido o cuidado em dosar o ativismo dos alunos de acordo com a idade: o âmbito de atuação nas instâncias estudantis internas am-

plia-se de acordo com a série frequentada. A tensão que se estabelece no próprio método entre permitir a auto-determinação dos alunos e garantir os rumos da proposta inicial (em termos do aluno que se espera formar) expressa-se aqui na tutela da atividade política dos estudantes.

Há dois outros níveis de influência da escola sobre o ideário dos alunos. Por um lado, o desenvolvimento de um modelo de conduta que se caracteriza pela negação do individualismo, pela responsabilidade e pelo ativismo. De outro, o trabalho realizado em termos do conteúdo desenvolvido pelos professores em sala de aula. A flexibilidade do currículo nas duas escolas abria espaço para que os professores discutissem temáticas como a Guerra Fria, a postura dos Estados Unidos frente à América Latina, as Revoluções chinesa e cubana, e, sobretudo, analisassem determinados problemas sociais brasileiros considerados centrais - o analfabetismo, a miséria, entre outros.

Embora no G.V. a prioridade do presente na escolha de conteúdos tenha sido muito maior do que no C.A., os dois colégios incentivavam os alunos a se informarem e mesmo a se posicionarem frente aos acontecimentos, criando uma espécie de molde básico de aluno:

" O que eu sinto é que esse padrão era super-político, todo mundo tinha um posicionamento político bem forte. E esse direcionamento político não era muito... era ser contra, ser contra o governo. Não que tivesse que ser comunista, socialista, mas era uma coisa de não aceitar o regime. E a gente era muito incentivado, daí, a ler muito, a ler muita revista... Tinha eleição nos Estados Unidos, todo mundo sabia os candidatos, era uma loucura. Eu sabia, naquela época - agora eu não sei tanto quanto eu sabia naquela época. E politicamente era muito forte, e a nível cultural, de teatro, de filmes... Eu abria o jornal, eu sabia os filmes que passavam, as peças que passavam e mais ou menos sobre o que (tratavam), eu lia as sinopses. E agora, o contraste é que agora eu não sei o que se passa." (Entrevistada nº 8, aluna do C.A.)

é interessante notar que, ao tentar definir qual era a expectativa que pousava sobre os alunos, a entrevistada comete uma série de imprecisões: considera que era preciso ter um direcionamento forte, mas logo em seguida fica claro que o que ela entende por isso é apenas uma postura de contraposição, sem deixar claro se ao governo ou ao regime (os termos são por ela usados como sinônimos), postura esta que pressupõe ao mesmo tempo que eles dominem as notícias sobre política e cultura (64).

A intencionalidade dos professores na busca desse modelo é posta, inicialmente, em dúvida pela mesma aluna, que tende a encará-lo muito mais como consequência da reflexão exigida pelo método renovado e da coerção do grupo. Entretanto, ao fim de suas considerações, afirma que os professores não só intencionavam, mas avaliavam a capacidade de crítica e a participação - fatores vistos pela aluna como sinônimos ou indissociáveis ?

"Talvez nem fosse uma coisa que eles (os professores) almejassem, de forma muito clara, muito conscientemente. Mas é uma coisa que acabou acontecendo, porque o tipo de trabalho que eles exigiam era uma coisa muito mental, muito de estar refletindo. Tinha muita interpretação de texto... Eu acho que com isso, sem querer, a gente foi caminhando para um lado de ficar muito aguçado mentalmente, racionalmente. E um cobrava do outro. Cobrava saber as coisas, ser uma pessoa atualizada, por dentro do que estava acontecendo. Agora, falando com você, eu acho que até um dos itens que existia na avaliação era ser uma pessoa crítica. Participar..." (Entrevistada nº 8, aluna do C.A.)

O liame com os fatos presentes, com o momento em que viviam também é apontado pela aluna do G.V. (65) como fator de mobilização:

"Era muito violento, desde o momento que acontecia qualquer coisa a gente já estava discutindo, já estava analisando, já estava vendo. Tinha quebra-paus homéricos. Tinham aulas de Estudo Sociais que não se dava aula. Se discutia, sei lá, a Guerra Fria na época, como é que estava, como é que não estava. O Brasil na época, como é que estava..."

Era uma coisa muito presente, muito viva. Os professores tinham uma atuação direta nisso. Primeiro, do ponto de vista crítico. Tudo era para desenvolver o pensamento crítico. Primeira coisa. E depois havia o ponto de vista de cada um, também, que era colocado... E o debate era muito estimulado. Quisesse ou não quisesse você era formado para isso. E a atuação dos professores era muito nesse sentido. Principalmente em Estudos Sociais." (Entrevistada nº 9, aluna do G.V.)

Apesar do planejamento no G.V. incorporar o debate de temas atuais ao conteúdo previsto para o semestre, as discussões não aparecem enquanto aulas, embora sejam elas determinadas pelos professores, e esteja presente a obrigatoriedade de expor o chamado pensamento crítico e as opiniões pessoais. O limite entre os termos "autonomia de pensamento", "crítica" e "opinião" é bastante tênue:

"Realmente foi trabalhada desde a primeira série essa autonomia de pensamento em todas as áreas, em todos os sentidos. E muito na linha de pensamento crítico. E das opiniões pessoais....)

- Agora, como era desenvolvido isso? Quais as formas de desenvolver, por exemplo, esse pensamento crítico?

- Eu estou lembrando agora, especialmente assim: se por acaso eu estava fazendo História da Arte, então eu fazia pesquisa, então eu resumia uma pesquisa, e em seguida eu tinha que dar minha opinião pessoal.

Tinha que relacionar os dois períodos, não é? Tinha que fazer uma série de coisas que o Piaget falava. Então você identifica, relaciona, classifica, analisa, sintetiza e extrapola.

Eu estou me lembrando especialmente de história da arte, que a gente fazia isso. Aí depois tinha que relacionar os períodos, e tinha que dar opinião pessoal a respeito disso. Ou estabelecer uma conclusão. Tinha que concluir. Nesse concluir tinha que ter uma opinião pessoal." (Entrevistada nº 9, aluna do G.V.).

Na fala da ex-aluna do G.V. aparecem dois aspectos distintos: a autonomia do pensamento calcada nas habilidades mentais, e a capacidade de julgar, opinar, baseada em valores pessoais (66). A crítica enquanto atividade intelectual é associada ao posicionamento pessoal. A passagem das operações do pensamento para o reino do juízo é bastante problemática. Afinal, se as correntes voluntaristas da filosofia do conhecimento entendem a pai-

xão como parte fundamental do pensamento, outras afirmam que é ela um forte obstáculo, que deve ser neutralizado em favor do próprio conhecimento. (67)

No G.V., estava presente, em largos traços, o que se poderia chamar de "voluntarismo" e de "pragmatismo": o saber tinha que ter significado pessoal (às vezes tido como sinônimo de social), o aluno precisava constantemente ser exercitado para opinar e julgar, a própria idéia de crítica estava imediatamente voltada para o esforço de mudança.

Todos apontam, entre os objetivos dessas escolas, o de formar alunos críticos. Porém, há nuances no entendimento do que é "ser crítico": desde o simples esforço em interpretar racionalmente as diversas informações, até o próprio engajamento, o assumir um papel social, presente e futuro.

"Os professores realmente descobriam possíveis sacadas novas, né, e eram perfeitamente aceitas, desde que, não negasse princípios que eu consid... percebi fundamentais no Aplicação que eram aqueles de fazer com que o aluno refletisse, fazer com que o aluno assumisse postura crítica diante da realidade, fazer com que o aluno questionasse... (Entrevistada nº 10, professora de Português do C.A.)

"O que se procurava fazer era desenvolver senso crítico no aluno. Quer dizer, o conhecimento era sempre muito questionado e calcado no desenvolvimento do senso crítico... muito bom.

- O que você entende por senso crítico?

- De não aceitar a informação pela mera informação, de tentar fazer o aluno interpretar as informações à luz de uma realidade, de um momento histórico, etc... Então isso fez com que o aluno do Aplicação fosse muito polêmico, muito questionador, sabe? De não aceitar as coisas sem um esforço de interpretação. Então era realmente uma preocupação com o desenvolvimento do senso crítico. Isso era buscado por todos. Todas as disciplinas. (Entrevistada nº 13, coordenadora pedagógica do C.A.)

As duas profissionais do C.A. entendem por senso crítico a capacidade de refletir, interpretar e questionar. Para elas, a crítica é associada, fundamentalmente, à racionalidade e

à dúvida sistemática.

Se até agora a idéia de crítica tinha sido basicamente enfocada pelo ângulo do pensamento e da vontade (opinião), no último depoimento, o esforço interpretativo deve ser realizado "à luz de uma realidade, de um momento histórico". Em que medida o conhecimento da realidade (única ou plural) é visto como resultado da crítica? No depoimento da coordenadora pedagógica (Entrevistada nº 13) não há elementos suficientes para saber se a crítica é considerada como um instrumento eficaz para aproximar-se do "real". Já o depoimento de uma das professoras do G.V. é categórico: afirma que a vivência política no "Governo Estudantil" da própria escola, somada à atuação dos professores no sentido de desvendar o real, incrementa a capacidade de análise do aluno, possibilitando ver o mundo "verdadeiro":

"No ano que eu saí, não havia mais grêmio. Porque a estrutura já era outra. Não me lembro o nome que deram. Mas então elegeram prefeito. Tinha uma câmara de vereadores dentro da escola. Então, uma cidade em miniatura, para ele aprender a parte política. Ter vivência. Tenho impressão que isso não interessava muito para o Estado não. Politicamente, iam sair mais rapazes, vamos dizer assim, com uma visão do mundo real, verdadeira. E analisando as coisas.

- Você acha que essa capacidade de análise era diferenciada?

- Ah, era. Porque ele aprendia a ver as coisas reais desde o primeiro ano que ele entrou na escola. A realidade dele era real, mesmo, verdadeira. Quer dizer você não ensinava nada de mentirinha para ele." (Entrevistada nº 6, professora de Estudos Sociais do G.V.)

Além de introduzir o critério de verdade, o último conceito distingue-se dos anteriores por subentender que a forma de se chegar ao entendimento do real é a vivência (e não a atividade do pensamento).

Embora se possa dizer que o prestígio da "práxis" (68) no G.V. seja bem mais acentuado que no C.A., tal enfoque - de que só se chega à "verdade" agindo - não pode ser tomado como

regra geral. Na verdade, creio que seria mais correto inverter o sentido dessa assertiva: visto que a escola esperava, antes de mais nada, formar alunos atuantes (69), todo o trabalho ao nível cognitivo deveria envolver ou voltar-se para a ação presente ou futura dos alunos (70).

Em qualquer das concepções acima citadas é possível perceber o elo entre o desenvolvimento do senso crítico e o "engajamento" político do aluno em diferentes moldes. Porém, inexistente o consenso - seja entre os professores, ou entre os alunos - quanto ao momento em que ele deveria se concretizar: há quem renegue a entrada precoce dos alunos nas atividades políticas; outros acreditam que foi positivo iniciar desde cedo a "conscientização" dos alunos.

Aqueles que defendem a politização precoce argumentam que é preciso canalizar a paixão do jovem pela vida, sua rebeldia natural, para o "benefício da coletividade", sem que isso signifique necessariamente a perda de sua identidade como criança:

"A própria proposta de escola tinha uma preocupação meio que de incentivar uma liderança estudantil. Para poder movimentar alguma coisa na época. Não sei se você sabe que a gente formou um grupo de ex-alunos, um movimento político. A gente ia em favelas e trabalhava. Não era ligado a partido, ficou um tempo ligado ao movimento secundarista. A preocupação era realmente mudar a realidade social e participar dela. Tinha gente marxista, mas com 14 anos.

- Quando você dá risada ao dizer isso, em que você está pensando?

- O que eu penso é que é um Marxismo romântico, esquerdismo romântico. Tudo que é prematuro é bonito. É algo emocionante também.

- Você considera que foi positiva essa inserção assim cedo?

- Muito. Acho bonito até. E dou risada porque era muito romântico. Toda a nossa proposta, a nossa busca era muito bonita. Quer dizer, com 15 anos a gente estava preocupado em mudar alguma coisa. Toda aquela paixão pela vida que a gente tem quando é adolescente, aquela coisa de modificar o mundo, de participar, era canalizado realmente para a política, uma coisa em benefício do grupo, da coletividade." (Entrevistada nº 9, aluna do G.V.)

Segundo uma orientadora educacional do C.A., a discussão política com adolescentes pode ser prematura ao nível emocional, exigindo, portanto, cuidados especiais no sentido de acompanhar todo o processo:

"Eu acho que o conteúdo não tinha nenhum problema em termos de adaptação à idade deles, porque eles tinham um desenvolvimento cognitivo bastante avançado. Do ponto de vista mais geral acho que a proposta tinha uma série de aspectos positivos, mas eu não sei, hoje, se ela não pegava um pouco desprevenido o desenvolvimento afetivo, emocional de muitos daqueles alunos, sabe?

- Explique isso melhor...

- Ah, eu vejo que, por exemplo, a discussão política, tal como ela se dava, não era um problema de informação, era um problema de adequação para eles e para o momento político brasileiro. Será que era o momento, em termos do país, do momento social e político que se estava vivendo, de desencadear aquela discussão com aquele grupo? E será que eles estavam no momento de fazer esta discussão, que muitos só fizeram na universidade? Fica uma interrogação, que eu só conseguiria responder em determinadas condições objetivas. Eu acho que naquela escola tudo bem, ela tinha espaço e tempo disponíveis para este tipo de trabalho, tinha uma equipe e uma infra-estrutura voltada para isso, para acompanhar o processo, para poder segurar um aluno que estivesse com problemas. Eu acho que ali poderia até ser adequado. Mas em hipótese nenhuma é uma regra geral." (Entrevistada nº 16, orientadora educacional do C.A.)

O uso do condicional e do advérbio ("até") relativizam a afirmação de que "naquela escola tudo bem". A dúvida parece permanecer mesmo frente à própria escola: o questionamento surgiu sem estimulação, enquanto falávamos sobre a conformidade do conteúdo à faixa etária.

Os professores das duas escolas tinham consciência da não neutralidade de seu trabalho; sabiam que ele tinha consequências políticas e, em certa medida, as desejavam. Por outro lado, muitos sentiram que em determinado momento o curso dos acontecimentos políticos fizeram com que eles perdessem o controle sobre a ânsia de agir de seus alunos.

"No segundo ano a gente viu a Revolução Chinesa. E um dos objetivos da área de Estudos Sociais era a formação do homem consciente e atuante, esse estereótipo de frase, mas era uma das coisas que a gente perseguia. Quando a gente chegou na Revolução Cubana, lembro dos alunos perguntando: 'E agora, o que nós temos que fazer? Sabe, nós preparamos o aluno até um ponto que, além daquilo, só uma ação concreta. Era isso que nós queríamos? (...)' A gente não conseguia medir até onde ia nossa ação.

- Você consegue mais ou menos avaliar o que era resultado de uma efervescência política do momento, e o que era resultado do próprio trabalho na escola?

- Olha, vou dizer honestamente, não sei se eu tenho muito claro. Acho que havia um trabalho nítido de condução política da parte da gente. E nós só fomos acordar nesses momentos. Vou dizer assim pessoalmente: passei muitos anos me questionando se realmente era aquilo que eu queria dos meus alunos, aos 14 anos, jogá-los para a rua, para fazer aquele tipo de atividade. Hoje eu tenho muito tranquilo que não era o que eu queria. Mas quando eu estava lá dentro, parece que eu não tinha essa clareza. Tinha uma linha de encaminhamento político. Eu não sei se o próprio desnudar da realidade histórica para eles, num país dependente, não tem mesmo que levar a isso. Ou se, às vezes, a gente não exagerou um pouco na condução. (...)

Sinto que foram dois processos que se misturaram muito: o nosso, pessoal, como adultos, de se politizar, de abrir os olhos para a realidade, de ver o que estava acontecendo (inclusive porque no Vocacional entrou muita gente de muita vivência neste campo, e que a própria convivência obrigou a gente), com o processo de construção de trabalho com o aluno. Não sei se a gente não misturou os dois níveis. A impressão que eu tenho é que muitas vezes nós misturamos, não tivemos a lucidez de considerar que uma coisa é o processo que eu, pessoalmente, como alguém de tantos anos, estou vivendo, estou descobrindo. Isso sempre chega para o aluno, mas que não chegasse tanto...

- Filtrar um pouco...

- Filtrar. E sei lá eu, preservar o aluno na sua faixa etária, na sua adolescência, e eu não sei se a gente fez muito isso, eu acredito que não.

- Agora, quando você fala em condução, ela se dava através do que?

- Acho que na própria seleção do conteúdo. Isso a gente discutiu muito: estávamos passando ideologia no momento em que selecionávamos o conceito a ser trabalhado, o conteúdo, na forma em que analisávamos um texto, naquilo que passávamos como mais importante para o aluno. A gente discutia muito que no pinçar... Se a gente pudesse ser imparcial na passagem do conteúdo, perfeito. Mas a gente tinha muito claro que não tinha condições de ser, que desde o momento em que eu opto por começar por isso, já tem todo um posicionamento meu, uma fora de pensar que vai para o aluno. E que isso não dava para ser controlado. O que a gente tinha muito claro é que não podia fazer encaminhamento, no sentido de politizar, no sentido de fazer discurso político para o aluno. Só que até hoje eu não tenho claro se na própria forma de pinçar o conteúdo, se a gente não carregou nisso.

Porque eu fico lembrando, já em 68, da angústia dos meus alunos, depois de uma aula de síntese que eles saíram cantando o hino do Chê pela escola inteira, aí nossos olhos

se esbugalharam e nós falamos: 'O que é que nós estávamos fazendo?' Foi a primeira chacoalhada profissional que eu levei, em termos de questionar o que é meu trabalho, até onde eu posso chegar com essa área, e se ela não for bem usada no que eu posso cair." (Entrevistada nº 3, professora de Estudos Sociais do G.V.)

O remorso é a marca mais forte que fica. Não por ter feito algum tipo de proselitismo, mas pela incapacidade de vislumbrar as consequências de seus atos - na escolha de "conteúdos críticos", na aprovação tácita do desejo de mudança do aluno - naquele momento específico (71). Para ela, em que pese as inflexões da época, os professores - e sobretudo ela e seus colegas de área - tiveram sua cota de responsabilidade no envolvimento intenso, tão precoce, de alguns de seus alunos com as organizações de esquerda (72), na passagem, direta demais, do pensamento à ação.

O pesar por ter contribuído para "jogá-los para a rua" faz com que a entrevistada subestime a interferência dos acontecimentos externos sobre os alunos. Após 67, é cada vez mais radical a contestação, nas ruas, nas universidades, nos teatros, nas fábricas. O objetivo de "formar o homem consciente e atuante" é suficientemente vago para adquirir várias conotações; à medida que fora da escola se abriam oportunidades para ações mais extremadas, o conceito de "atuante" não está mais sob o controle dos professores.

Assim não é justo que a crítica, ou o elogio, sobre o papel político que tiveram os alunos do G.V. e do C.A. recaia exclusivamente (ou mesmo prioritariamente) sobre a escola ou seus docentes. Sartre alerta para o perigo de perder o real "ao transformar sem provas a significação em intenção, o resultado em objetivo realmente visado" (Sartre, 1987, pag. 130)

Influências da época:

Em todos os cantos do mundo, esses poucos anos se destacaram, sobretudo no campo da cultura, da moral e da política. Sem pretender retratá-los, algumas pinceladas podem trazer de volta o ar que se respirava naqueles tempos (73).

Antes de mais nada, a tentativa de mudar o mundo, em todos os seus aspectos. Melhor dizendo, as tentativas. Convivem as mais diversas formas: a bossa nova, a Tropicália, o rock; o ditadismo do C.P.C. e o teatro de agressão de José Celso Martinez Correia; a nouvelle vague e o cinema novo; os hippies e os guerrilheiros, o nacionalismo e solidariedade internacional, a reforma ou a revolução.

"Era difícil ser indiferente naqueles tempos apaixonados. Também, havia muito o que discutir. Discutia-se nas universidades, nas assembléias, nas passeatas, nos bares, nas praias: a altura das saias, o caráter socialista da revolução brasileira, o tamanho dos cabelos, os efeitos da pílula anticoncepcional, as teorias inovadoras de Marcuse, as idéias de Lukács, o revisionismo de Althusser.

Os temas eram infundáveis, tanto quanto a duração dos debates. Mais do que discutir, torcia-se: pela vitória dos vietcongs, a favor ou contra as guitarras elétricas na M.P.B., por Chico ou Caetano, pela participação política dos padres e, claro, contra a ditadura." (Ventura, 1988, pag.75)

O argumento - racional, fundado nos fatos e na teoria - confunde-se com o desejo, dando origem às discussões não isentas, posicionadas. Convivem - por vezes no mesmo indivíduo - duas tendências: o intelectualismo mais ardoroso, e a defesa da ação inadiável.

"Em meio ao desencontro das propostas e dos projetos, na busca por vezes equivocada de uma autenticidade revolucionária, sob o peso da responsabilidade em parte fictícia de um movimento histórico, a verdade é que provavelmente nunca se viveu, como então, a possibilidade concreta do trânsito das idéias à ação..." (Silva, 1988, pag.133)

Inúmeras eram as teorias e as atividades que dela decorriam. O papel dos estudantes era ampliado pela leitura de Marcuse (74), em seguida eles iam à rua; da necessidade de conscientizar os oprimidos partia-se para a alfabetização, usando, é claro, o método Paulo Freire. A passagem da teoria à ação justificava-se também pela necessidade de ser coerente, de cada um construir em si mesmo "o novo homem" (75):

"Cada um julgava dever transformar-se exatamente para que as idéias que discutia e propagava não fossem apenas idéias; cada um julgava que a participação política na transformação do mundo exigia viver concretamente os valores que propunha. A consciência crítica só seria real se fosse vital. (...) Essa problemática correspondência entre o psicológico, o ético e o político não era vista como uma invasão de domínios ou exacerbação indevida e traiçoeira da subjetividade: era vivida como normal ou, pelo menos, como inevitável. Mas trazia, naturalmente, dificuldades. E dentre estas, a maior, consistia, sem dúvida, em encontrar a posição adequada da individualidade frente à consciência coletiva, compartilhada e muito aguda, do papel político que todos, como grupo, representavam" (Silva, 1988, pag.134)

Essa identidade coletiva é extremamente marcante: "a U.N.E. somos nós", repetiam os estudantes nas passeatas; ela se forja, sobretudo, na contraposição - aos valores tradicionais, à repressão política, ao autoritarismo nas universidades; entretanto, a identidade é também colocar-se ao lado de, solidarizar-se (com os "explorados" e "marginalizados").

Identificar-se, por outro lado, não significa anular as diferenças - a diversidade de facções, de tendências na década é crescente.

Mais acentuado ainda, com o passar dos anos, é o aumento de radicalidade das diversas soluções, das quais a luta armada é a expressão mais extrema. Não é ela, porém, o único indicio dessa radicalização. No movimento estudantil, por exemplo, só a cronologia dos acontecimentos nas universidades durante o ano de 1968 (76) mostra sua intensificação - no número de participantes,

no uso mais constante de ocupações e barricadas, no escopo das reivindicações. Do outro lado, a escalada de violência por parte da repressão é assustadora. O congresso da U.N.E., em Ibiúna, em outubro daquele ano, pode ser considerado a marca do fim do movimento estudantil. Parte de sua liderança, desanimadas com seu declínio, vê nas ações guerrilheiras uma alternativa.

Logo, não restaria escolha; foram banidas até a canção de protesto, a crítica acadêmica, o teatro de vanguarda. Por muito tempo, sobraria apenas o medo e a revolta engasgada.

Autoridade Interna e Externa

Autoridade e liberdade : autonomia, contrato, direitos e deveres, legitimidade, tradição, norma, igualdade, hierarquia, obediência, poder, violência. O rol de termos correlatos não tem fim. Teoricamente já é difícil estabelecer limites rígidos entre alguns deles; distingui-los na memória fluida dos entrevistados seria totalmente infrutífero.

Indo além, as mudanças empreendidas por essas escolas na forma de autoridade caracterizam-se, em grande parte, pela associação peculiar de alguns desses conceitos. Muitas vezes a hierarquia foi legitimada racionalmente (77), ou as normas foram estabelecidas pela persuasão.

"Existiam normas que eram colocadas pelo grupo de professores, mas não de forma impositiva, a gente propunha as normas, explicava e os alunos... Quer dizer, você 'vendia o peixe'..." (Entrevistado nº 17, professor de Ciências do C.A.)

O professor é a autoridade, hierarquicamente superior ao aluno; mais ainda, há uma desigualdade quanto ao poder de argumentar de cada uma das partes. No entanto, as normas por ele estabelecidas (ou propostas de forma irrecusável) são aparentemente negociadas, o aluno precisa ser persuadido de sua importância.

Tal processo, utilizado pela autoridade para definir as regras de conduta é bastante original se aceitarmos a definição que Hannah Arendt adota: "A autoridade (....) é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então,

tanto em contraposição à coerção pela força, como à persuasão através de argumentos. (A relação autoritária entre o que manda e o que obedece não se assenta nem na razão comum nem no poder que manda; o que eles possuem em comum é a própria hierarquia, cujo direito e legitimidade ambos reconhecem e na qual ambos tem seu lugar estável predeterminado)." (Arendt, 1972, pag 129)

Entre o docente e seus alunos existe uma relação que apesar de não ser igualitária, tenta operar como se fosse; dificilmente há situações claras de mando, normalmente elas são negociadas. Existe, em maior ou menor grau, a possibilidade dos últimos reverterem a proposta inicial do professor. É possível falar, nesse caso, em autoridade de forma absoluta ?

"Eu acho que tinha uma aparente... eu acho que a coisa não era levada num nível profundo de... dessa liberdade. Dessa liberalização. De democracia. De não repressão, sabe? Então, por exemplo, eu me lembro daquelas coisas de meninos entrarem no banheiro das meninas, me lembro dos meninos roubarem distintivo de carro. Obviamente, é o caso de dar um limite, obviamente a escola tem que ter um limite, senão... fica uma zona total. Então era uma preocupação dos professores, quando souberam disso, então teve uma certa... Agora, como isso era ...e que eu acho que... então era assim, olha, a sensação que eu tenho é do tipo assim 'vamos conversar'. Agora, eu digo para você o seguinte: acho que em outros colégios não tinha o papo, era direto... pau; lá tinha o papo, mas o pau também acontecia. Quer dizer, era uma forma talvez mais sutil, às vezes mais decorativa e tal, para poder - não sei, decorativa, não sei se esse é o termo - mas para poder ter as regras da disciplina." (Entrevistado nº 22, aluno do G.V.)

Regras e punições estabelecidas no debate não costumam ser apenas mais sutis, em geral elas abrem espaço para a discordância. Por outro lado, se nas duas escolas houve casos em que se chegou a soluções mais violentas - a suspensão, por exemplo - na maior parte das vezes a postura dos professores era relativamente branda:

"A gente chegou até mesmo à suspensão de aula. Mas quase sempre as penalidades eram aplicadas de maneira que o aluno tivesse que realizar um trabalho extra, qualquer coisa por aí." (Entrevistado nº 17, professor de Ciências do C.A.)

O "castigo" é mais brando e mais coerente: relaciona-se com a própria função educativa, é reforço do saber.

Além disso, evita-se o máximo possível que a ordem mostre sua face descoberta: só quando há pressa (nos conflitos abertos em sala de aula, por exemplo), frente ao desrespeito excessivo, ou toda vez que se punha em questão determinado valor considerado pelo próprio modelo como inquestionável (a igualdade de direitos, por exemplo). Em qualquer desses momentos, o docente exercita seu direito de mando, hierarquicamente definido e validado pelo grupo.

A legitimação da autoridade dos professores - em ambas as escolas, mas principalmente no C.A. - assenta-se no saber e para ele se dirige. As prerrogativas do professor são válidas porque ele domina o conteúdo e porque elas são necessárias à situação de aprendizagem.

"A nossa preocupação em sala de aula não é realmente avaliar só comportamento. Inclusive esse aspecto do comportamento muitas vezes ficava para segundo plano. Porque tinha uma matéria, um conteúdo para passar, não há o que discutir, entende? Então muitas vezes fica assim na superfície, né? Você exige um comportamento adequado àquela situação, sem uma avaliação mais profunda que o pessoal de OE fazia com muito mais segurança. Nós, realmente, às vezes, caímos no exagero de brigar prá valer: 'Cale a boca!' - muitas vezes eu ouvi e eu mesma gritei - para o aluno. E não era bem isso que se esperava do professor. Mas, se esse 'cale a boca' coubesse bem na situação não havia nenhuma reação e não ser de calar a boca, entende? Eles aceitavam ..." (Entrevistada nº 10, professora de Português do C.A.)

A ordem é aceita não apenas pelo respeito ao professor, mas pela visível necessidade de limite para atingir a meta central: o conhecimento. Aqui, no afã, inexistente argumentação, embora estejam subentendidos os motivos da interferência.

No entanto, o respeito existe, e é variável. A possibilidade de cada docente intervir (e ser aceito) era proporcional à notoriedade do seu saber, adquirida à duras provas:

"Tinha muito confronto, de aluno se confrontar com o professor. E para mim professor sabia. Esse foi um dos primeiros choques que eu tive lá, porque eu comecei a perceber, pelo tipo de colocação dos outros alunos, que talvez eles não soubessem tanto. Eles eram questionados no que eles achavam, na aula que eles estavam dando, ou no conteúdo mesmo. Aquilo me amedrontava, eu ficava sem jeito." (Entrevistada nº 8, aluna do C.A.)

A criatura voltou-se contra o criador: bem sucedidos na tarefa de formar alunos "não passivos" e "críticos" (78), muitas vezes os professores não conseguiam controlá-los em sala de aula.

"O Colégio tinha problemas de disciplina bastante sérios.

- Sim ?

- Ah, tinha! Não problemas de disciplina do tipo de depredar, não era esse tipo de comportamento. Havia uma dificuldade muito grande, ao nível da classe, assim, muita contestação, muito desafio de autoridade, por motivos que são mais ou menos óbvios; uma linha de trabalho daquelas permitia o surgimento de uma contestação muito grande, e e nem todos os professores sabiam lidar com isso" (Entrevistada nº 16, orientadora educacional do C.A.).

Tradicionalmente, ter o domínio da classe é simples tarefa negativa: trata-se de inibir o aluno para que o professor possa expor tranquilamente a matéria. Nas escolas renovadas, porém, a aula pressupõe o aluno ativo. Controlar a dinâmica de classe, nesse sentido, tem também um caráter positivo: o de instigar o aluno.

Nas atividades que envolviam todo o grupo, os professores, em princípio, deviam ao mesmo tempo solicitar e estabelecer limites para a participação dos alunos, abrindo assim a possibilidade de que todos desenvolvessem sua capacidade de expres-

são, se não igualmente, pelo menos diminuindo as diferenças de potencial, dando maior atenção aos que tinham determinadas dificuldades neste sentido. Se antes o objetivo da autoridade era o saber, agora outra meta se agrega àquela: a igualdade.(79)

O trabalho em equipe era considerado o principal instrumento para se atingir o desenvolvimento homogêneo: reduzindo o número de pessoas, a intervenção de cada um seria mais fácil, e, ao mesmo tempo, mais necessária; os tímidos teriam maiores possibilidades de se colocar frente ao grupo restrito, os próprios colegas poderiam dar especial atenção às dificuldades de cada um.

Se a urgência de promover a igualdade era, pelo menos no G.V.(80), consenso entre os professores e alunos, hoje há quem conteste a eficácia ou efetividade dos meios utilizados:

"Eu acho que a individualidade ficou pouco trabalhada. Sabe? O indivíduo às vezes não sobressaía... Um indivíduo com mais capacidade para se sobressair, se sobressaía. Agora, quem não tinha, continuava apagado. Quer dizer, não era trabalhado isso." (Entrevistada nº 11, aluna do G.V.)

"Olhando para trás eu vejo que a gente se prendia muito a determinados tipos de alunos na condução da aula. Aquele que falava mais, que participava mais, que estava pronto para responder, parece que ele dominava uma parte da aula. Agora, tendo sempre a preocupação de cutucar os que não participavam. Alguns tinham grandes dificuldades de dar respostas ao nível daquilo que a área esperava. Mas era claro para a gente que eles tinham dificuldades específicas, pela discussão que a gente tinha no conselho. Aquele aluno chegava a um ponto x, mas nem por isso ele ficava esquecido. Então eu acredito que a gente respeitava a individualidade, embora, se a gente pensar na média, a aula fosse montada em base à colaboração dos mais atirados, aqueles com resposta pronta. (...) Havia vários alunos-estrela, e havia as estrelas que brilhavam no falar, e aqueles que brilhavam na escrita. Os que brilhavam na escrita a gente cutucava para desenvolver também a parte da fala. E aqueles que falavam mais, a gente tolhia a palavra em determinados momentos." (Entrevistada nº 3, professora de Estudos Sociais do G.V.)

Era mais fácil tolher a palavra do que conseguir que o aluno superasse suas dificuldades; o professor "cutucava", incomodava, na expectativa de que esse desconforto se transformasse em esforço voltado ao aperfeiçoamento (81).

Quanto ao problema da autoridade em si, a tendência mais forte nos dois colégios era a de transferir o poder dos professores para o próprio grupo, a partir da elaboração de um código de conduta pelos alunos. Profissionais de ambas as escolas relatam as dificuldades que essa transferência trazia de início.

"O processo de conscientização era muito longo, então o Aplicação teve o rótulo de colégio que os alunos podiam fazer o que quisessem, que eram uns desregrados. O problema é que chegar a essas regras era um processo demorado, lento, e resultava da participação de todos." (Entrevistada nº 10, professora de Português do C.A.)

"Nós tivemos professores que, ao lidarem com o problema da liberdade, da autoridade, dos limites, tiveram grandes dificuldades. Se perderam nessas coisas.

Eu estou me lembrando de um professor, eu não vou dizer a área para não caracterizar, ótimo professor, habituado a padrões mais rígidos, a chegar, dar a aula e ir embora. No momento em que ele começa a ser trabalhado no sentido de que o aluno é uma pessoa e que a aprendizagem é uma relação que eu acabei de estabelecer, ele tenta mudar. E muda abolindo limites, abolindo autoridade. Então os alunos passaram a não ter limite, a não ter nenhuma regra. Daí vem desorganização de material, indisciplina máxima. E daí virou *laissez-faire*, ele não sabia se equilibrar. Esse professor era ótimo e ele teve que deixar o Vocacional porque virou uma total... olha, a palavra certa é bagunça, baderna. A aula dele não se aproveitava porque ele não soube lidar com o problema da autoridade, da liberdade.

É muito difícil mesmo. Nós todos caímos um pouco nisso, no início do Vocacional. Quando a gente aboliu filas - esses ... "mecanismos formais" foram abolidos, para que o aluno pudesse trabalhar com a própria liberdade de agir, introjetando padrão de conduta. Isso que eu chamo de idealismo, você supor que as coisas são de determinada forma sem que elas sejam. Então você começa a adotar medidas, como se elas fossem possíveis e elas não são.

Os alunos não tinham nenhum padrão, eles vinham de famílias rígidas, de famílias... sem nenhum padrão, de escolas organizadas de forma rígida e, de repente, você pede a ele que se comporte de acordo com padrões pessoais ou padrões coletivos.

E eles então fizeram o código, de todas as atitudes, no refeitório, a recreação, durante as aulas... E para estabelecer o código, então, meses ... acho que quase 2 meses a gente trabalhou com grupos, assim, democraticamente. E eu acredito que eles deram o melhor deles mesmos... E o que acontece? Viver democracia é uma experiência prática. Se você nunca viveu, você vai ter... deslizes, não é só deslizes não! Aquilo pode virar o que virou no começo, um caos. Porque daí, tem correria na escada, aquele atropelo na escada, e meninos empurrando meninas, menina caindo, menina chorando. As meninas choravam, porque estavam muito acostumadas a ser protegidas. Então, esse começo, caótico.

Agora, ter paciência de esperar para ver no que isso ia dar, isso nós tivemos. E daí nós vimos nossos próprios erros.

A educação exige limites. O professor, orientador, ele tem uma autoridade que advém da sua colocação, ali, no próprio jogo democrático, se ele não estabelece o papel dele, os limites dele, há uma confusão muito grande...

Nós fomos compreendendo isso porque é preciso aprender, é preciso introjetar as normas. E mesmo introjetando essas normas de conduta, o papel do adulto não se anula." (Entrevistada nº 5, Orientadora Educacional do G.V.)

Para a orientadora, a inexperiência dos alunos frente à liberdade, a democracia, somada ao "idealismo" (e a conseqüente inoperância) dos professores, fazia com que a escola se transformasse num caos. A organização rígida, segundo ela, impede a formação de um padrão próprio de conduta. Todo começo é, pois, contraditório: exige autoridade, sem a qual é impossível trabalhar, mas, ao mesmo tempo, muita flexibilidade (82).

Nesse primeiro momento, o poder do professor é mais abrangente; depois, embora não se anule, restringe-se à condução da aula, deixando, aos poucos, os aspectos mais normativos sob a responsabilidade dos próprios alunos.

Depois de algum tempo os docentes recebiam a recompensa por sua pertinácia: as normas introjetadas eram muito mais eficazes (83), os alunos eram juízes mais rigorosos do que os adultos:

"Existiam normas que eram colocadas pelo grupo de professores, mas não de forma impositiva (...) E havia aquelas situações em que você elaborava as normas com os próprios alunos; quase sempre elas funcionavam melhor, porque à medida

que você está discutindo você já está conscientizando, você não precisa imprimir para o aluno para ele decorar. E mais do que isso, cada vez que alguém já extrapolava aquelas normas estabelecidas, seja lá quem fosse, você sentava e analisava o porquê, a consequência daquilo que eles fizeram.

- E uma vez estabelecidas as normas, como era o tratamento das transgressões ?

- Ele era mais ou menos rígido, uma vez que você tinha as regras claras, as consequências também eram mais ou menos claras. E curiosamente - isso é um dado da realidade - o adolescente é muito mais rigoroso do que o adulto. Então a gente tendia a abrandar as penalidades... (....) " (Entrevistado nº 17, professor de Ciências do C.A.)

"Os alunos cobravam de forma muito mais rígida que os professores. Por isso que eu digo, o problema da responsabilidade, como eles eram agentes no processo de elaboração das regras, eles se sentiam também agentes no processo de cobrança" (Entrevistada nº 10, professora de Português do C.A.)

A severidade dos julgamentos feitos por adolescentes é "naturalmente" maior, ou se funda na força que o grupo tem, comparado com a autoridade de um indivíduo isolado ? Toda vez que os professores tomavam decisões mais sérias, não o faziam também em conjunto?

Para Hannah Arendt, a autoridade de um grupo, "mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. Se olharmos do ponto de vista da criança individual, as chances desta de se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nulas; ela não se encontra mais em uma luta bem desigual com uma pessoa que, é verdade, tem absoluta superioridade sobre ela, mas no combate a quem pode, no entanto, contar com a solidariedade das demais crianças, isto é, de sua própria classe; em vez disso, encontra-se numa posição, por definição irremediável, de uma minoria de um em confronto com a absoluta maioria dos outros. Poucas pessoas adultas são capazes de suportar uma situação dessas, mesmo quando ela não é sustentada por meios de compulsão externos; as crianças são pura e simplesmente

incapazes de fazê-lo. (...). A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos." (Arendt, 1972, pag. 230).

Não é possível transpor de forma imediata essa análise para as escolas estudadas, embora no essencial - a superioridade da força do grupo sobre qualquer autoridade individual - ela seja confirmada pelas informações que obtive.

Entretanto, a existência de laços de solidariedade não esteve diretamente ligada à contraposição ao outro, o professor, a autoridade. Os alunos muitas vezes desenvolveram sentimentos que sobrepujaram a norma, seja para abrandá-la frente a colegas queridos, seja para usá-la como instrumento para importunar aqueles que por outras razões provocavam repulsa. Assim, a autoridade do grupo pode ser criticada por sua parcialidade, muito embora qualquer espécie de autoridade traga em si esse risco, em maior ou menor grau.

Por fim, é importante notar que as regras e a própria força do grupo são reafirmadas constantemente através do debate, o qual tem, ao mesmo tempo, a vantagem de ir pouco a pouco conformando as mentes, e "acertando os valores".

"Discutia-se muito, e isso era altamente positivo, para cada atitude errada de um grupo ou indivíduo, discutia-se o que é que tinha acontecido, o porquê, como deveria ter sido ou não... Quase sempre era um jogo aberto. Havia uma carga emocional, ninguém gosta de estar na berlinda. Mas como o grupo crescia junto, eles mais ou menos se conheciam e havia uma tolerância, não havia uma gozação impiedosa em relação ao colega que tivesse cometido algum desatino. É claro, você tem que considerar as diferenças individuais: o cara que era rejeitado era mais agredido, mas isso é próprio de qualquer dinâmica.

- Como vocês trabalhavam uma situação assim ?

- Procurávamos sempre esclarecer, conscientizar, tanto o que sofria quanto o grupo que pressionava. Sempre se procurava uma análise crítica do ocorrido, para que eles pudessem crescer dentro daquela crítica e acertar os valores, que quase sempre eram valores de respeito, da liberdade do indivíduo, do grupo, as limitações que essa própria liberdade impunha a cada um..." (Entrevistado nº 17, professor de Ciên-

cias do C.A.)

O professor tinha o papel de dirigir o debate de forma a que os alunos fossem aos poucos assumindo determinada noção de liberdade, e, conseqüentemente, aceitassem espontaneamente as restrições dela decorrentes.

No C.A., de forma geral, ser livre significava a possibilidade do aluno desenvolver tudo aquilo que lhe era peculiar, desde que não invadisse o espaço alheio, fosse esse do grupo ou de outro indivíduo.

No G.V., o conceito de liberdade não se define por delimitar o espaço de cada um, muito menos é sinônimo de se isentar; ser livre, nesta perspectiva, é ser capaz de agir (84):

"Eu estou falando de laissez-aller porque eu acho que a expressão, como engloba tudo, então não vamos entrar em grandes detalhes. Mas é isso. Então ficou um certo dilema de 'não liberdade'. Então o que é não liberdade? Daí a gente voltou para pegar os conceitos essenciais de liberdade e ver o que era liberdade para nós e para eles. Que liberdade não é não interferir somente. Que liberdade é conhecer a realidade e interferir nela." (Entrevistada nº 5, Orientadora Educacional do G.V.)

Inicialmente, o conceito de liberdade presente entre os professores ("nós") diferia daquele corrente entre os alunos ("eles"). Lentamente, porém, o argumento ia surtindo efeito, e estabelecia-se o consenso. É claro que não se pode dizer que esse processo de interiorizar normas fosse totalmente eficaz, até porque os alunos sofriam outras influências:

"Eu acho ilusão pensar que não passava pela cabeça da gente outras coisas, a gente não vivia num mundo isolado. A gente saía dali 5 horas da tarde, brigava, convivia com outros moleques; convivia num mundo diferente, de brigas, de coisa de roubar distintivo, entende? E esse mundo era trazido para nós. De palavrões, de revistinhas, enfim, uma série de coisas que eu acho ilusão achar que os alunos se comportariam sempre da forma como eles pensavam. Acho que eles estabeleciam um padrão ideal na cabeça deles, e de repente é como se

a gente os decepcionasse, como se eles estivessem falando que nós não estávamos correspondendo a esse padrão ideal que a eles tinham projetado teoricamente... " (Entrevistado nº 22, aluno do G.V.)

No C.A., a expectativa sobre o comportamento do aluno vinculava-se muito fortemente ao domínio intelectual. O "espaço de cada um" é o da possibilidade de aprender. Coincidentemente, a maior parte dos alunos vinha de famílias intelectualizadas; o modelo familiar não contradizia o da escola, somavam-se os influxos:

"Você já certamente ouviu algumas caracterizações da clientela do Aplicação. E certamente ouviu que rapidamente de 63 prá 64 e daí por diante, então ninguém segurou mais, a busca do Aplicação pelas famílias de professores e outros tipos de intelectuais ligados à U.S.P. e outras universidades em geral, se tornou muito importante. Então as crianças vinham profundamente influenciadas, imbuídas e impregnadas da expectativa dos pais. Depois, começavam a conviver com a gente, e eram de algum modo impregnados das expectativas da gente." (Entrevistada nº 1, professora de Estudos Sociais do C.A.)

Neste sentido, é praticamente impossível estabelecer em que medida o próprio colégio cria um padrão de desenvolvimento intelectual do aluno, ou incorpora as expectativas de sua clientela.

De qualquer forma, no âmbito cognitivo, o grupo de alunos assumiu as expectativas (dos pais ou da escola) enquanto suas, exercendo forte pressão no sentido de que cada um se conformasse àquele modelo.

"Acho que a gente formou sempre muito um grupo fechado. Um grupo que como não entrava ninguém, todo mundo se conhecia muito, quando foi chegando mais para o fim, esse ser intelectual era muito reforçado. E daí quem não tivesse alguma outra coisa mais... quem não concordasse muito com aquilo, quem não soubesse tanto de Marx quanto deveria saber, era meio criticado. Era meio não. Era criticado. Era uma coisa feia não saber disso." (Entrevistada nº 8, aluna do C.A.)

"Aquele era um grupo onde dava a impressão de que o não-diretívismo conduzia aonde devia conduzir. Era um grupo que se encaminharia para lá de qualquer forma...

- O que você está chamando de "para lá" ?

- Para o prosseguimento dos estudos, desenvolvimento pessoal, aquisição de conhecimentos, domínio da cultura, para o respeito ao outro, para o engajamento político mais consequente... Naquele grupo, sem dúvida, se gerou a possibilidade de participação social, cultural e política muito boa, enquanto transformação da sociedade e tal; então ali a proposta não diretivista dava frutos, mas ela não dava frutos porque era não diretivista, ela dava frutos porque o grupo tinha condições de se apropriar rapidamente de todo conteúdo de conhecimento, de informações que a gente estava dispondo para eles." (Entrevistada nº 16, orientadora educacional do C.A.)

A medida que o próprio grupo discriminava aqueles que não sabiam, os professores eram praticamente dispensados da tarefa de dirigi-los (85) em tudo o que se relacionasse com o conhecimento em si. É claro que ele precisava estar ali, colocando à disposição dos alunos os instrumentos para que eles pudessem se desenvolver. Mas, o papel coercitivo tinha sido transferido.

Para a orientadora, a origem dos alunos do C.A. faz com que seja quase espontâneo o desenvolvimento de algumas qualidades; embora nesse rol ela inclua outros aspectos (o respeito ao outro e o engajamento político), o peso do domínio intelectual (86) é bem maior.

Aliás, os alunos do C.A. de fato internalizaram esse tipo de expectativa; no que se refere a outros valores e normas, não é tão clara a unidade do grupo.

Se alguns afirmam que a responsabilidade era cobrada pelo grupo, que todos eram muito "sérios" (87), determinados episódios ocorridos no C.A. autorizam que se questione a total eficácia da norma interiorizada. Nas duas escolas houve "algazaras" durante os estudos do meio, porém no G.V. a atitude da maioria dos alunos frente aos "desvios" foi bastante rígida (88), enquanto no C.A. muitas vezes o grupo só deixou de acobertar seus colegas sob forte pressão:

"Eu acho que eles usavam, um pouco disso. Sabe essa coisa de falar: 'Ah, isso é democrático'. Então a pessoa que fez que se apresente, senão todos vão ser punidos. Só de falar isso, acho que já vem uma coisa assim... Essa palavra 'culpa', não aparecia, a palavra, mas era uma coisa que ficava por trás. Então por causa dele, vamos todos pagar! Sabe? Daí quando ficava aquele choque, assim. E a coisa era colocada meio... como se fosse uma democracia. 'Isso é uma coisa democrática. Então vocês vão discutir se a pessoa deve ou não se apresentar. Mas se não se apresentar, vai ter uma punição, todo mundo vai ser suspenso'. Então ficava uma coisa, percebe... Tem um lado que é bom, que é de todo mundo poder estar discutindo uma situação que é problema. Mas um lado que é ruim, porque a gente já entrava, eles punham na mão da gente resolver alguma coisa que ia envolver a classe e que a gente podia sair muito prejudicado com aquilo. Eram muito ruins essas horas. Sabe? É que eram as horas em que eles usavam do poder de autoridade deles. Os professores usavam. A coordenação." (Entrevistada nº 8, aluna do C.A.)

Nesses momentos, a autoridade não era de fato transferida: a ameaça de suspensão pairava sobre a decisão dos alunos a respeito de quem deveria ser punido. Em outros episódios, a estratégia foi outra: os alunos foram chamados um a um para averiguar responsabilidades.

"No estudo do meio para Ouro Preto o "povo" entrou numa loja... Roubaram uma porção de pedras semi-preciosas. A gente foi entrevistado particularmente, cada um por um grupo de professores, e eles pediam para devolver as pedras. (...). Eu senti que a gente foi bem encostado na parede. E uma coisa de pegar um por um, porque em grupo eles não iam conseguir nada. Eu acho que ninguém denunciou ninguém. O que eu acho que aconteceu foi que quem estava com as pedras acabou se sentindo muito culpado daquilo. Foi bem de fazer a gente se sentir culpado o que os professores fizeram com a gente." (Entrevistada nº 8, aluna do C.A.)

O uso da sensação de culpa (89), no C.A., funcionava boa parte das vezes, mas, paradoxalmente, não atingia justo os alunos mais indisciplinados, os quais chegavam a achar "mais divertido" se todos fossem punidos por sua causa. Nos casos extremos, os procedimentos tradicionais, como a suspensão e a advertência, surtiam melhor efeito.

Se no C.A. o "mau comportamento" não constituía um critério significativo para rejeitar colegas (90), no G.V. eram "mal-vistos" todos aqueles que tinham dificuldade para se relacionar com o grupo, incluindo os indisciplinados:

"Eu lembro de casos como o de um aluno que nunca conseguiu trabalhar em grupo, ele ficou durante quase um ano chamando "grupo individual". Porque ele não se encaixava no grupo. Isso era um caso raro, e um caso assim... que era mal visto até, pela gente. Aquele cara não se encaixava num grupo. (....)

Eu estou lembrando... que tinham colegas meus que eram irresponsáveis, que aprontavam, que matavam aula, e tal. .. E a coisa era muito mal vista. Pelo grupo. O grupo tinha uma força muito grande." (Entrevistada nº 9, aluna do G.V.)

O aluno do G.V. era intensamente trabalhado no sentido de que ele fazia parte de algo maior (a classe, a sociedade), e que ele deveria dar o máximo de si para o bem comum. O grupo é ao mesmo tempo meta, instrumento, autoridade (91). Assim, não é de se estranhar que aqueles que não se adaptavam ao trabalho coletivo, ou que se furtavam à responsabilidade frente aos colegas, fossem discriminados.

A garantia de que o aluno se portasse conforme o padrão esperado, porém, não se apoiava apenas na pressão do grupo. Um bom exemplo é o da presença em aula: o aluno não era proibido de "cabular" aula, mas estava sujeito às cobranças de seus colegas e, sobretudo, às consequências concretas de sua atitude - a falta-jornada.

"Partia-se do pressuposto de que o processo de aprendizagem e educação é um processo global e unitário. Então, (....) eles tinham a tal 'falta-jornada': o aluno perdia a primeira aula, estava com falta o dia todo. Então eles vinham reclamar... 'Nós não vamos parcelar, a primeira atividade e a segunda, assim como a quarta e a oitava, todas dizem respeito a você, ao seu desenvolvimento. Então ou você vem para participar da coisa como um todo ou você não está... está prejudicando o seu próprio desenvolvimento.'" E o interessante é que o aluno ficava com a falta jornada e vinha pedir para poder ficar na escola: 'Mas eu posso ficar?' Eu era a

orientadora pedagógica, então eu era meio a carrancuda da... 'Eu posso ficar?' 'Pode, desde que você não atrapalhe a você mesmo e aos outros. Ninguém está mandando você embora. Você assuma a sua participação.' Então forçava inclusive a formação de uma atitude de pontualidade, de presença. (Entrevista nº 4, Orientadora Pedagógica do G.V.)

Visto que o limite de faltas por ano era calculado com base nos dias letivos e não em hora-aula, a falta jornada faz com que a consequência por omitir-se de qualquer atividade seja muito maior do que nas escolas tradicionais (92). Aqui, não se trata de incentivar a pontualidade (ou a presença), mas de forçá-la, por meio de autoridade.

Outro exemplo significativo de "reforço" da interiorização de normas por meio da autoridade visível é o do controle exercido pelos professores (93) e dos colegas sobre a auto-avaliação:

"A auto-avaliação, eu achava assim importantíssima, pelo seguinte: são bem poucas as pessoas que são capazes de se auto-avaliar e reconhecer os defeitos e as qualidades. E eles, como todo mundo, eram iguais. Mas eu trabalhava assim (acho que os outros também), eu anotava, diariamente o comportamento dos alunos. Depois que terminava a aula, ou durante o recreio, eu tinha sempre uma hora ou duas de trabalho na escola, e eu sentava e memorizava bem os alunos, e ia anotando o comportamento deles durante a aula. Então, na hora da auto-avaliação, eu tinha bem nítido o aluno na sala de aula durante o mês. Então, ele mesmo levantava e se auto-avaliava. O que ele fez de coisas boas e de coisas que devia e não devia fazer. Agora, quando ele ou se esquecia, ou por malandragem ele não falava, eu levantava. As vezes você encontrava com um aluno que fazia uma auto-análise mentirosa, ele achava que podia, por exemplo, passar a perna e o professor não lembrar depois. Então nós lembrávamos a ele: 'você lembra daquele dia, aconteceu isso, isso, isso... Então nós, muito delicadamente, trazíamos o menino para a realidade.

Eles tinham nota x, por exemplo, de tanto a tanto. Então a gente perguntava para o próprio aluno: 'quanto você acha que você vale?' Se ele desse a mais, a própria classe reagia.

- Havia um controle do grupo?

- Havia um controle do grupo. Então nunca eles conseguiram dar para eles um valor irreal, porque o grupo sempre estava vigiando.

- E o grupo não tinha uma avaliação subjetiva do aluno?

- Não. Você não acredita, eles são mais exigentes do que o professor.

- Como assim?

- Porque às vezes a gente tolera alguma coisa e deixa passar. Eles não. Eles não deixam passar nada do que o aluno faz na classe, na hora da auto-avaliação." (Entrevista-da nº 6, professora de Estudos Sociais do G.V.)

A atitude do docente, controlando diariamente a conduta de cada um, indica a presença de limites claros para a autonomia dos alunos. A auto-avaliação passa a ser na verdade uma espécie de avaliação coletiva, normatizada e vigiada não apenas pelo professor, mas também pelos alunos: ao "delicadamente trazer o menino para a realidade" é reforçada a conformidade ao modelo de conduta esperado (e exigido).

A interiorização da norma mostra-se eficaz porque são alguns casos isolados que tentam burlar os critérios estabelecidos para a avaliação; no G.V. a maioria mantinha-se atenta àqueles princípios, assumindo-os ao ponto de fiscalizar os seus colegas.

Justamente em alguns temas em que o modelo de conduta esperado pela coordenação entrava em confronto com o desejo da maioria dos alunos, prevalecia a ordem, em detrimento da auto-determinação:

"Em certas coisas que eram colocadas para gente como normas e que a gente era levado a questionar, a coordenação era muito rígida naquela época. Por exemplo, o negócio de meia, meia branca ou meia cinza, e os meninos não queriam ir de meia branca, porque sujava, porque era feio, porque não sei o que... Não podia ir de cabelo comprido, também. Então essas coisas eram discutidas na aula de orientação... Então na época, aquilo - quando eles desenvolveram um senso crítico muito grande, uma participação muito grande da gente, muitas vezes eles não aguentavam a barra da gente. Então, a coordenação na época tinha uma postura muito rígida.

- Rígida em que sentido?

- Ah, de não admitir, simplesmente, a nossa colocação. Ela não levava em consideração. 'É e é, ponto final! Não pode, não pode!'

Agora, em outros sentidos havia muita consideração pelas atitudes, reivindicações da gente.

- Em que sentido?

- Ah, no governo estudantil, nas coisas que a gente gostaria de fazer... Isso a gente podia. Mesmo nas sínteses,

a gente fazia do jeito que a gente queria, programava do jeito que a gente queria. No intelectual e pedagógico ia. Agora, mas no pessoal a coisa ficava meio travada. E era uma época de liberação, saia curta, cabelo comprido e tal. (...) Não tanto em conteúdo, conteúdo tudo bem. O que pensa, o que não pensa. Era mais normativa mesmo no que se referia ao comportamento do aluno. A questão do horário dos projetos, que a gente achava que não poderia ser aos sábados, porque sábado tinha baile..." (Entrevistada nº 9, aluna do G.V.)

A insistência quanto a certos aspectos secundários do comportamento do aluno, presos à moral comum da época, externos à própria escola, parece ser um "desvio" da coordenação; evitava-se ao máximo decretar condutas, preferindo o processo longo de induzi-las a partir de debates e de racionalizações; assim, em todos os outros momentos em que foi usada a hierarquia no G.V. para assegurar algo, tratava-se das idéias que norteavam o método.

Se a internalização do modelo é, a médio prazo, mais eficiente, ela oferece o risco de provocar, a posteriori, como uma espécie de rebeldia atrasada, a aversão àquele mesmo ideal:

"A gente foi muito educado para vir a ser intelectuais, muito questionados politicamente, tendo que conhecer história, esse lado assim, que foi muito incentivado, extremamente, que foi brilhante mesmo o que eles deram para a gente. Mas aí que eu sinto que metade... todo mundo curtia, e achava bárbaro, e gostava, mas, depois, metade caiu fora disso. Assim, ou deu meio ojeriza a essa intelectualidade toda e partiu para alguma coisa contrária a isso até. (...)

Olha, foi um alívio para mim quando eu sai do Aplicação no 3º ano. Eu senti como um alívio e o que para mim ficou evidente - agora, por ter refletido muito no porquê e tudo - mas quando eu sai eu sinto que cortei com todo mundo, eu não queria, não sentia vontade de telefonar para ninguém, de ver ninguém. É como se tivesse sido tão carregado tudo, tanto tempo junto - porque foram os 4 anos de ginásio e dois e meio de colegial - e foi tanta carga que, sabe?, quando eu saí daí, gozado que eu não percebi, eu fiquei super triste porque eu ia sair - mas eu sai e no dia seguinte eu falei: Aí! Eu não quero mais telefonar para ninguém, não quero mais pegar um livro de política, nada, não quero ler jornal... Sabe? Uma coisa que parece que... alívio no sentido de não precisar estar agindo de acordo com o que esperavam que eu agisse. Acho que muito importante porque abriu muito, mostrou muita coisa. Mas, nesse sentido que eu acho que era fechado e que ficou um buraco, porque não permitia muito ser diferente daquilo. E é gozado: foi uma coisa que demorou muito ir retomando..." (Entrevistada nº 8, aluna do C.A.)

A ojeriza não é eterna, aos poucos a vontade de ler voltou, os alunos do C.A., em sua maioria, não se afastaram do modelo que a escola e seus pais advogavam. Alguns professores e alunos, hoje, acreditam que teria sido melhor se as expectativas quanto ao desenvolvimento cognitivo e cultural tivessem sido relativizadas em função do equilíbrio afetivo, da meninice (94). Mas nada indica marcas indelévels...

CAPÍTULO IV

A ABRANGÊNCIA DAS ESCOLAS

CAPÍTULO IV

A ABRANGÊNCIA DAS ESCOLAS

A Ampliação do Espaço Escolar

Muitas vezes as instituições se caracterizam por uma espécie de "ambição totalizante", competindo entre si para alargar seu âmbito de poder, para anexar novas esferas à sua área de influência (95). No caso específico das escolas estudadas, certas modificações na forma de incorporação faziam com que o domínio não aparecesse tão fortemente quanto os aspectos benéficos de sua intervenção.

Para além dos colégios tradicionais, o modelo renovador amplia o papel da escola. Mais do que exercer o controle e a coerção, da mesma forma que outras instituições, a escola busca participar de (ou mesmo gerar) transformações na sociedade na qual se insere. Esse propósito aparece no uso do conceito de comunidade, em dois níveis: a comunidade escolar (alunos, professores, técnicos, pais) e a comunidade mais ampla (cidade ou bairro).

No caso da comunidade escolar, a simples menção de seus participantes deixa claro o aumento de seu raio: os pais passam a fazer parte da escola. Não se trata aqui de mero efeito retórico: a escola tornava obrigatória a sua presença.

"Aí é que eu digo do diretivo. No ato da matrícula os pais assinavam um termo de compromisso em frequentar as reuniões, dentro de um horário compatível a todos. Se eles não comparessem colocavam em jogo a matrícula do próprio filho. A autonomia do Vocacional nos permitia este requinte." (Entrevista com a coordenadora do G.V., realizada por Sandra Lunardi Marques - Cf. Marques, 1985, pag. 90-91)

No entanto, a escola não se contentava com a simples exigência; em geral, passava da força ao convencimento:

"No começo foi pelo temor, pela força. Mas explicávamos de início a proposta pedagógica, o que queríamos fazer, numa linguagem que não assustasse. A gente explicava a Orientação Vocacional, a importância de respeitar a inclinação do jovem, que isto se apoiava em conhecimento. Não precisava de muito tempo, nem de muito diretivismo para que eles percebessem a importância desta educação." (Entrevista com a coordenadora do G.V., realizada por Sandra Lunardi Marques - Cf. Marques, 1985, pag. 91)

Porém, a atuação da escola sobre os pais não se restringia a fazê-los entender e aceitar seu sistema de ensino, nem a reeducá-los para que a atuação familiar se harmonizasse com seus fundamentos - embora essas intenções fossem as centrais.

Ao estratificar a clientela (96), o G.V. criava elos entre diferentes camadas sociais e, mais ainda, dirigia a sua forma de relacionamento:

"A gente fazia uma discussão em pequenos grupos sobre determinado assunto e depois fazia uma assembléia para que as questões e conclusões fossem colocadas. Aí a gente forçava a barra para que a coordenação de um grupo ficasse sempre com um pai com escolaridade mais avançada.

A gente chegou a dar até para certos pais um treinamento de dinâmica de grupo, tratando de questões tais como: o que é um grupo? como dar a palavra? como tirar a palavra? como suscitar problemas? como sintetizar?

Este trabalho alguns orientadores educacionais faziam com alguns pais e mães no sentido de dar um reforço aos mais fracos para enfrentarem os mais fortes. Isto a gente não colocava em votação." (Entrevista com a coordenadora do G.V., realizada por Sandra Lunardi Marques - Cf. Marques, 1985, pag. 92)

Além das atividades obrigatórias, outras iniciativas intensificavam o contacto entre o colégio e os pais: palestras sobre os mais variados temas eram proferidas por profissionais da escola ou pelos membros das famílias; em 1965, os pais de alunos, a partir da Sociedade de Amigos dos Ginásios Vocacionais, montam um espetáculo teatral na escola; a área de Educação Musical, em 1966, forma um coral constituído por pais, professores e funcionários.

É claro que a relação escola-família não é uma rua de mão única, porém no G.V. o movimento mais forte era de incorporação da família pela escola.

No C.A., ao contrário, embora também houvesse um trabalho por parte da coordenação de esclarecimento sobre o sistema de ensino e, por vezes entrevistas marcadas pela Orientação Educacional com pais para acompanhamento individual dos "alunos-problemas", tudo indica que as interferências (ou tentativas de) da família na escola eram bastante acentuadas (97).

Se as escolas renovadas consideravam importante integrar os pais, no que diz respeito aos professores e técnicos a própria estrutura de trabalho exigia uma grande unidade do grupo todo.

Contudo, as condições de trabalho (o período integral, as inúmeras reuniões, as viagens, etc.) fizeram com que os laços entre os professores transcendessem os parâmetros requisitados profissionalmente:

"Do ponto de vista das relações internas não houve dificuldade significativa. Na época havia um envolvimento muito grande (hoje isto me parece mais prejudicial que benéfico), vivíamos apenas em função do Vocacional, nossa aplicação ao trabalho transcendia os limites físicos da escola, os de horário (...) como havia esta afinidade grande entre a equipe, havia também uma disponibilidade para qualquer coisa pedida." (Entrevista realizada com professor do ginásio de Rio Claro, realizada por Sandra Lunardi Marques - Cf. Marques, 1985, pag. 109)

Formava-se um círculo: com o vínculo natural de amizade, surgido pela convivência estreita, a solicitude dos professores frente ao próprio trabalho era ampliada; com o tempo, o relacionamento pessoal passava a ser cada vez mais comum, até se transformar de espontâneo a quase obrigatório (98).

Os limites entre o espaço público e o privado ficavam cada vez mais esmaecidos: a escola "invade" a privacidade da casa, ao mesmo tempo que as relações entre seus membros tornam-se cada vez mais "familiares".

O Exercício da Autoridade sobre os Professores, o Grau de Unidade da Equipe Técnica e as Possibilidades de Intervenção no Modelo

Ao analisar a forma de autoridade exercida sobre os professores em cada uma das escolas meu intento é o de avaliar as marcas deixadas naqueles que se submetem a esta autoridade - vistos não enquanto indivíduos, mutilados ou não na sua capacidade criadora, mas enquanto um grupo de educadores que deveria contribuir para a transformação da Escola Média no Brasil.

Para estabelecer correlações entre o modelo de autoridade e da formação dos professores baseio-me no pressuposto de que o tipo de inserção dos professores no trabalho - nos extremos, como cumpridores ou co-criadores - tem como consequência diferentes formas de desenvolvimento profissional e distintos graus de autonomia para transferir criativamente os preceitos daquela experiência para outros contextos.

No C.A. havia grande flexibilidade para a admissão de professores e para a sua permanência; em parte, ela era decorrente da postura assumida pelos próprios coordenadores:

"Nós tínhamos alguns professores que eram tão bons, enquanto professores e enquanto pessoas, que mesmo não se coadunando muito com o tipo de trabalho que a gente desenvolvia - eram professores que nos davam trabalho a nível de Orientação Pedagógica - eram muito benquistos pelos alunos. Em geral eles esperavam que o professor chegasse na classe e conseguisse dar uma aula interessante. Era o cara que conseguia levar os alunos à aprendizagem do mesmo jeito, na linha mais tradicional. Mas ele sabia manejar tão bem a classe que os alunos não sabiam distinguir que era mais tradicional. (...).

Nós não chegamos a ter nenhum caso assim de ter que dispensar os trabalhos de um professor mais antigo. A gente procurava conversar, fornecer material, discutir, procurava que pelo geral a coisa fosse tocando... Mas nós tínhamos inclusive o problema de que alguns professores mais tradicionais eram ligados à Universidade, então não tinha muito

como superar esse tipo de problema. Por outro lado, em geral, eles eram bons professores tradicionais. Então não havia assim nenhum problema muito grave que o aluno conhecesse diferentes tipos de professor. Não chegava a comprometer o trabalho como um todo. Podia comprometer uma linha mais democrática, podia comprometer uma linha mais coerente, mas também é o problema da diversidade, você não pode por as pessoas numa forma. Cada um é o que é, e desde que não compromettesse a essência da experiência, tudo bem.

- E o que você considera como essência, o mínimo indispensável, sem o que seria impossível continuar o trabalho conjunto?

- Esse mínimo indispensável seria a competência na área, de um lado, e de outro ter com os alunos um relacionamento bom.

- Mesmo quando a forma de relacionamento diferísse? Quais as posturas aceitas no relacionamento do professor com o aluno?

- Que tipo de postura era aceita?

- Isso... Você sempre fala em termos de uma postura mais democrática. Agora, há matizes, há diferenças na maneira de entender o relacionamento em sala de aula - desde características pessoais que interferem, até realmente o entendimento do que é uma postura mais democrática, o que é a participação do aluno... E então, quais eram as possibilidades?

- É, seria básico aqui o respeito pelo aluno enquanto pessoa... Então, o respeito ao aluno enquanto um ser em desenvolvimento e enquanto "gente" com quem eu estou me relacionando aqui. (...) Então eu tenho que dar a esse aluno o direito de falar, o direito de ser ouvido. Tenho que mostrar ao aluno que assim como ele tem os direitos dele, eu, professor, tenho os meus, a escola tem os dela. Quer dizer, o fato do professor trabalhar numa linha mais expositiva frustra a participação, mas há momentos que o expositivo é necessário.

E eu posso dizer a você o seguinte: a gente tentou, ao nível do Colégio de Aplicação, definir o que seria para nós professores... o que cada um de nós entendia pelos conceitos que avaliava. Agora, quando entra nesse campo, "verdade de cada um predomina", e é muito difícil você chegar a uma verdade coletiva. Por exemplo: para um professor que chegava sistematicamente atrasado, a pontualidade não tem a menor importância, não é um valor. Então não dava nem para levar a ferro e fogo. Nem podia, nem seria a intenção da gente.

- A postura, neste momento, era a de conviver com essas diferentes verdades?

- Sim, sim. A gente procurava, pelo envolvimento do professor no trabalho, conseguir dele uma postura o mais próximo possível da linha adotada. Mas assim como a gente queria que o professor visse no aluno uma pessoa, nós tínhamos também de ver no professor uma pessoa. E também achávamos que o aluno tinha que conviver com diferentes realidades. Desde que, repito, não compromettesse o todo. Aquela pessoa que nós fizemos referência, que tivemos que dispensar, era alguém que trabalhava só com os alunos que ficavam nas primeiras carteiras. Era uma pessoa que não conseguia olhar para o fundo da classe. Então essa pessoa realmente não atingia. Agora, esse outro professor que, por morar longe, tinha o problema da pontualidade, era um professor envolvente, não prejudicava o todo" (Entrevistada nº 26, coordenadora pedagógica do C.A.)

Pontos a serem destacados neste depoimento: a existência de uma limitação concreta à homogeneidade (a ligação com a Universidade de São Paulo); a manutenção também intencional desta diversidade e o respeito ao estilo pessoal; a definição do mínimo essencial para o papel de professor - competência na área e bom relacionamento com os alunos.

É interessante notar que a própria coordenadora pedagógica não considera essencial a adaptação do professor aos métodos renovados e sim a capacidade de desenvolver um trabalho fundamentalmente atraente para os alunos. O método - preocupação básica dos ensaios de renovação escolar - é posto em segundo plano, já que é possível levar o aluno à aprendizagem "do mesmo jeito" numa linha mais tradicional. Na verdade, seria mais adequado dizer que o método renovado na Aplicação é visto como possibilidade - prioritária, mas não única - de instigar o aluno, de levá-lo a pensar, a produzir junto o conhecimento. Assim, o professor que conseguisse atingir esses objetivos dentro de uma aula mais expositiva - respeitando, é claro, o direito de voz do aluno, condição considerada básica para o desenvolvimento do raciocínio crítico - era igualmente aceito.

Da definição de parâmetros mínimos do professor é possível extrair também a noção de democracia subjacente à essa. Trata-se do respeito a algumas regras estabelecidas pelo conjunto dos participantes, onde estes não se apresentam enquanto indivíduos,, e sim como grupos - professor, aluno, coordenação. A regra passa a ser impessoal - embora as características de cada uma das pessoas estejam presentes e influam na delimitação destas. A dificuldade em ampliar o consenso para além da "verdade de cada um" acaba por restringir o campo delimitado, e, ao mesmo tempo, impõe à regra constantes modificações. A discussão passa a ser a tônica. A partir do conjunto de depoimentos do C.A. é possível afirmar que

o trabalho se desenvolve em torno de um núcleo comum. No entanto, não se trata de um modelo a ser seguido simplesmente, em função do qual a atuação dos professores é avaliada, o próprio "modelo" está aberto a reformulações.

O significado desta dinâmica fica mais claro quando confrontado com a do G.V.. Lá, o treinamento iniciava com a apresentação deste sistema de ensino. Havia, portanto, um esquema de trabalho, com características previamente definidas. As expectativas da instituição em relação ao professor - e vice-versa - já estavam dadas desde o início:

"Você passava por um treinamento, você sabia que tinha que seguir a linha proposta pela escola, você tinha uma pessoa superior a você que determinava qual era a linha, qual era o conceito, como era o treinamento, para onde você tinha que ir, quais as reuniões que você faria. Não tinha essa de muita democracia, de ficar por conta de 'nós queremos isso, nós queremos aquilo, vamos sentar e discutir'. Sinto que a gente era bem cumpridora neste ponto. E muito pouco questionadora. Também não acho que seja um defeito. Eu acho que desde que a gente não tenha nada contra, tudo bem." (Entrevista da nº 3, professora de Estudos Sociais do G.V.)

Para os professores que acreditavam na validade da meta proposta, que consideravam aquele o caminho mais correto, a ordem naturalmente se traduzia em assentimento. Porém, houve quem tivesse dúvidas, ou mesmo, dificuldades em se adequar; embora se admitisse algum tipo de desvio frente à proposta inicial, a recontração anual (99) abria a possibilidade de afastar os professores vistos como inadaptados ao sistema:

"Discutia-se muito com o professor em questão, individualmente e no conselho pedagógico. Procurava-se dar apoio de todas as formas. Mas, em geral, quando se chegava à conclusão de que ali era muito difícil uma reformulação de comportamento, por razões que escapam às intenções, a gente pedia para o sujeito sair. (...) Você sabe que isso virou um negócio que parecia uma lista negra, falava-se em lista negra. Isso foi muito com o pessoal do interior, em São Paulo não teve muito disso.

(....) Para contar para você eu já sinto uma certa ... , Parece que aquilo não era fácil para nós também não; era muito difícil. E muitas vezes ia estourar tudo na mão da coordenadora. Era tão difícil que estourava tudo na mão dela. Então ela ficava como uma megera aí, que iria contratar, não iria contratar.

(....) Agora, era traumatizante, sempre foi. O processo era o que nós achávamos que era mais justo. Será que foi?

- Justo em que sentido?

- Porque era objetivo, sabe? Você tem... a escola tem uma filosofia. Para pôr essa filosofia em ação, para concretizar essa filosofia, você tem alguns procedimentos. Se você não está muito de acordo com a filosofia, muda o seu procedimento. Se você está de acordo com a filosofia e não consegue por em prática, você está sendo, dentro daquele processo, alguém que está obstruindo o processo. Então, como é que a gente faz? Avaliações parciais, após cada avaliação a gente dá todo o apoio possível para o sujeito se desenvolver. Se não há possibilidade de desenvolvimento, a possibilidade seria então tirar o elemento que está atrapalhando o todo, para que ele não continue. Para fazer isso a gente procurou meios, que a gente achava que eram os mais objetivos, os mais justos. Justos neste sentido, de ter objetivo e ter dados, e de dar apoio. Agora, eu sou orientadora, eu estava no grupo dos orientadores, então é assim que eu vejo o processo, agora muitos professores não viram assim, não viram o processo dessa forma.

(....) Agora, houve esse acompanhamento no interior? Houve esse apoio para o professor no interior? Houveram entrevistas seguidas, no sentido de mostrar para ele, pela própria avaliação, as dificuldades que ele estava sentindo e a perturbação que ele estava causando no todo? Porque se dava muita importância ao coletivo. Uma peça dentro do coletivo que não funcione, o coletivo todo se ressentido do mal andamento. Agora, então eu pergunto a você: esse processo proposto, como se deu para que o professor tenha sentido isso? O professor não inventou isso..." (Entrevistada nº 5, orientadora educacional do G.V.)

A situação foi, em parte, ambígua: em primeiro lugar, considera-se necessário afastar os obstáculos ao funcionamento do todo (a filosofia da escola em ação); no entanto, o processo é traumatizante, é difícil, sua simples lembrança traz mal-estar; neste sentido, já que se trata da defesa do todo, da unidade, ape-la-se à coordenadora para que ela assuma diretamente a tarefa. Por que o processo é doloroso? Talvez não se esteja totalmente convicto da verdade dos ideais, dos critérios de avaliação, da necessidade absoluta de não se admitir o desvio, ou, por fim, quem sabe simplesmente falte coragem para o ato. A dose de convicção necessária, em cada um destes pontos, variava conforme o ato a se rea-

lizar; quando se tratava de demitir alguém, só a autoridade máxima conseguia fazê-lo de forma a dissipar as dúvidas.

No caso da orientadora citada, os questionamentos são tão claros que parecem carregar sentimentos de culpa: "...nós achávamos que era o mais justo. Será que foi?". Há tentativas de amenizar essa culpa: a frase está no plural e no passado; a injustiça é maior no interior, portanto longe de sua alçada. Contudo, as justificativas não acalmam totalmente sua consciência, fazendo com que a qualquer momento ela se sinta criticada pela convivência com o autoritarismo.

A dada altura da entrevista, quando indaguei sobre os possíveis elos entre a ênfase na participação e a estruturação do trabalho em termos da definição de papéis, ela entendeu minha pergunta como crítica ao autoritarismo:

- Você acha que desde o início do Vocacional estava presente, ao lado da ênfase na participação, uma certa idéia de estruturação do trabalho e de papéis previamente definidos...

- Autoritarismo mesmo, usa a palavra. É isso que você quer dizer?

- Não, não é autoritarismo...

- Os professores falam muito em autoritarismo... Eu não sei até hoje (...) e indago isso todas as vezes que surgem teses desse gênero, como fazer quando você tem muito claros seus princípios filosóficos, suas propostas ideológicas, como trabalhar com grupos grandes, sem uma estrutura mais rígida. Porque o que você tem que segurar na mão é o princípio filosófico, e as posições ideológicas. O que você pensa da sociedade, o que você pensa do homem, etc. Você tem que segurar. Para segurar isto tem que ser muito clarividente, porque os escapes vão se dando.

Eu me pergunto: poderia ter sido diferente? Talvez pudesse. Todo mundo fala no autoritarismo do sistema e das pessoas no Vocacional. Na tese da Sandra, fala-se muito.

Essa crítica toda que se fez depois, a contribuição toda das teses, do trabalho acadêmico, foi muito boa no sentido de clarificar muita coisa que estava obscura. Pecou por excesso em alguns aspectos, curvou demais a vara numa determinada direção... Nós estamos esperando que ela endireite. Mas veja, eu não sei como se pode fazer isso sem uma estrutura e sem autoritarismo. Talvez com mais experiência democrática a gente fizesse um longo... Eu não sei, conscientizar primeiro... Mas não se conscientiza ninguém apenas trabalhando no campo das idéias. Você tem que transformar isso em ação. Para transformar em ação é processo. Nesse processo es-

tão as nossas personalidades, as nossas experiências anteriores, a nossa vida. Se eu quero segurar uma idéia, como é que eu trabalho segurando uma idéia sem ser autoritária? Talvez possa mesmo, deve poder, porque senão você não faria essa crítica, não é?" (Entrevistada nº 5, orientadora educacional do G.V.)

É importante assinalar que até esse momento não havíamos abordado a questão da autoridade. Embora eu tenha evitado transparecer qualquer tipo de preocupação nesse sentido, a entrevistada pode ter sido extremamente perspicaz (ela demonstrou sê-lo em vários momentos) e percebido que o tema da definição dos papéis tinha como pano de fundo a análise sobre o exercício da autoridade.

De qualquer maneira, a sequência de reflexões parece ser provocada por um contexto muito mais amplo do que a simples entrevista, e a minha "crítica", não formulada, assume o significado de síntese de todas as críticas, principalmente as acadêmicas (100), sobre o trabalho realizado no G.V.

Os indivíduos, com sua história e características particulares, ameaçam a idéia inicial; novamente, a defesa da unidade - não natural, mas conseguida através da autoridade - e do inegável repúdio ao desvio, à mudança de rumos.

Se a orientadora apoia completamente a imutabilidade do modelo, ela ao mesmo tempo se questiona quanto à existência de alternativas menos autoritárias para garanti-la.

Para coordenadora geral do G.V., entretanto, não há dúvidas:

"Nunca deixei de falar o que eu pensasse. Esta franqueza era rude para quem era colega na classe, no Vocacional, e ainda é hoje. Não acolchoo o caminho. Sento e pego para pensar. Concordo com o qualificativo que me dão, de que sou diretiva. Eu vejo o diretivismo como uma meta a ser atingida.

Sou suspeita para dizer até que ponto deixo amadurecer o grupo todo. Dou um tempo e não aguento tanto tempo. Acho que a pessoa deveria estar percebendo. Se ela não perce-

beu, não dou tempo para que ela leia todos os jornais da semana. Já digo uma coisa direta e na semana seguinte ela já vem com o questionamento.

Se você quiser pôr na tese que eu sou autoritária, você ponha. Não discordo disso

Se a educação é um instrumental - se você me perguntar se há 30 anos eu o usava, eu diria que não. É o verdadeiro processo de politização das pessoas... Você quer atingir um alvo qualquer, não que você vá conseguir a superação deste estágio histórico no seu tempo de vida, mas você tem que dar a melhor das contribuições para que isso venha acontecer o mais breve possível. E, se a Educação é o instrumental que você tem nas mãos para fazer a cabeça das pessoas, eu não tenho paciência psicológica que é fazer as pessoas descobrirem aos poucos isto e aquilo. Se a pessoa percebe aqui, senti que eu estou mostrando algo muito mais distante.

Nas coisas de cultura, eu sou muito rigorosa, e este rigorismo chega até um perfeccionismo. Exijo de mim e dos outros." (Entrevista com a coordenadora geral do G.V., realizada por Sandra Lunardi Marques. Cf. Marques, 1985, pag. 189)

Ao termo "diretívismo" sempre se associa a existência de metas definidas, em maior ou menor grau.

No depoimento acima, a própria atitude diretiva é "uma meta a ser atingida", para que se possa, através da firmeza a ela associada, alcançar o alvo pretendido - a superação daquele estágio histórico.

Ao mesmo tempo, esse caminho a ser percorrido é também tempo gasto. O alvo a ser atingido é distante, portanto o tempo necessário pode não se inserir no próprio tempo subjetivo de vida do agente. No entanto, o seu dever é "dar a melhor das contribuições" para acelerar ao máximo esse processo.

Além das necessidades históricas, a impaciência psicológica faz com que, ao invés de acompanhar o ritmo dos mais lentos, a a coordenadora use de todos os meios para apressá-los; ela conhece o caminho mais curto e não admite desvios. Ao mesmo tempo, ela precisa manter o grupo unido, e os fins justificam os meios: o convencimento ou a ordem.

Se compararmos os dois depoimentos, vemos que há muitos pontos em comum: a ação é desenvolvida em função de uma meta definida e cada um precisa fazer sua parte para atingi-la. Con-

tudo, na fala da orientadora há incertezas: será que poderia ser diferente sem autoritarismo? "Talvez com mais experiência democrática a gente fizesse um longo...": note-se a percepção de terem sido limitadas em experiência e tempo. Há em sua fala a tensão constante entre negar ou aceitar a subjetividade (com suas contradições inerentes à experiência democrática), entre a certeza do plano e a incerteza da realização ("no contexto você não sabe"; tem que ser muito clarividente, porque os escapes vão se dando"), entre consciência e ação. Acredito que seja justamente essa tensão não resolvida (sem nenhuma conotação pejorativa, pelo contrário) que faz com que o tempo necessário para a mudança possa alongar-se de acordo com o ritmo da subjetividade: é o tempo das inúmeras reuniões, das várias tentativas de conscientização dos professores, da segunda chance - antes da dispensa. Mesmo assim, o indivíduo deve se submeter ao modelo ("uma peça dentro do coletivo que não funcione, o coletivo todo se ressentido do mal andamento", "você está sendo, dentro daquele processo, alguém que está obstruindo o processo").

Voltando à comparação entre os dois colégios, em ambos foi estabelecido um "contrato" entre partes livres (a coordenação e os professores), mas não hierarquicamente equiparadas.

No C.A., a autoridade - e a permanência do modelo educacional - era garantida através da renovação constante do acordo; conseqüentemente, exigiu daqueles que exerceram funções diretivas a avaliação constante de sua própria força, de sua capacidade de unificar o grupo. Soma-se a isso outro importante fator, já mencionado: a ligação com a Universidade e a divisão de competência (101) a ela relacionada.

A forma de "contrato" no G.V. foi outra: baseou-se na adesão dos participantes a um sistema pré-estabelecido; a partir dessa acordo inicial com os objetivos e funcionamento propos-

tos, resta aos professores realizar o trabalho dentro desses termos.

É justamente no tocante à avaliação do método renovado que a questão do controle do corpo docente encontra a sua relevância máxima. Houve, no G.V., extrema fidelidade ao projeto inicial. Este, por sua vez, representava uma adaptação - teórica - de alguns procedimentos da "Escola Nova" ao caso brasileiro (vinculada à certa avaliação das exigências da realidade brasileira). Testar esse novo sistema educacional parece ter significado realizá-lo em toda a sua extensão para posteriormente concluir sobre a sua validade. A proposta do C.A. era outra: testar e recriar ao mesmo tempo o método renovado.

"Não é que a gente estivesse muito preocupada com 'isso aqui é Escola Nova', o que a Escola Nova manda, o que não manda. Mas, na verdade, tudo aquilo, sobretudo métodos de estudo, o famoso estudo dirigido, o próprio estudo do meio, a coordenação ou integração de disciplinas, a auto-avaliação, a avaliação por conceitos, todas essas coisas eram componentes da tal 'Escola Nova'. E a gente não estava muito amarrado a uma teorização daquilo, mas toda a bibliografia que vinha, e as notícias sobre os liceus pilotos na França e sobre o Vocacional - que não era assim uma influência exclusivamente ou fortemente francesa, mas que também canalizava aquilo tudo - realmente tudo isso representava alguns passos - razoáveis, a gente acreditava - ao nível de criar uma Escola Média mais consistente, mais adequada, no sentido de adequação funcional, 'o que temos de fazer, o que se espera da Escola Média?'

(....) A idéia era que algumas experiências piloto no Brasil - no caso em particular em São Paulo - tinha como uma das missões principais o teste, e mais do que o teste, talvez antes de ser teste, o aprendizado dos professores, dos educadores, e também dos estudantes, para saber em que medida algumas das idéias que vinham desse movimento renovador todo realmente eram praticáveis; se praticáveis, eficientes, que resultados, o que acontecia..." (Entrevistada nº 1, professora de Estudos Sociais do C.A.)

No que se refere ao C.A. há também uma série de contingências que reforçam a postura de adaptar o método. Além da ligação com a U.S.P., as instalações do colégio limitavam bastante as atividades artísticas e esportivas, por exemplo. Desde o iní-

cio, os professores do C.A. são obrigados a trabalhar essas limitações, levando-os não só a uma "prática" de simplificação, mas também a mudança de conceito: modificar o método passa a não ser visto como uma perda.

O G.V., por sua vez, caracteriza-se, mais que tudo, pelo planejamento, pela unidade e pela "radicalidade" na inovação. A maior parte da equipe técnica encara como descaracterização do método essa ou aquela mudança, e resiste à ela (102).

Elitismo ou Democratização ?

"Você já certamente ouviu algumas caracterizações da clientela do Aplicação. E certamente ouviu que de 1963, 64, e daí por diante então ninguém segurou mais, era cada vez maior a busca do Aplicação pelas famílias de professores e outros tipos de intelectuais, ligados à U.S.P. e à outras universidades. A partir de 1965, pelo menos, a gente começou a ter problemas, a ficar alarmado com o fato de que, à medida que estava tendo essa procura da escola por essas famílias que tinham um nível intelectual, cultural, realmente elitizado, muito especial (não obrigatoriamente associados a um alto padrão de vida), fez com que rapidamente a pequena faixa de crianças mais remediadas, de famílias mais humildes entrasse num processo de diminuição muito grande. Foi ficando uma coisa muito pesada, porque a gente tinha uma ligação grande com a Secretaria de Educação, tinha pelo menos o compromisso, não apenas no papel, de que o Colégio de Aplicação não fosse só uma escola de estagiários, mas que fosse também uma escola piloto para testar algumas inovações de ensino para a rede. Agora, à medida que a gente começava a diagnosticar que o trabalho estava todo permeado pela presença de um grupo extremamente homogêneo, e com tais e tais características, como é que ficava?" (Entrevistada nº 1, professora de Estudos Sociais do C.A.)

Enquanto todos os participantes do C.A., espontaneamente, fizeram referência à origem privilegiada de seus alunos e às dificuldades em generalizar seu modelo de ensino, somente uma professora do G.V. toca nesse ponto, citando o nível sócio-econômico dos alunos apenas como dado, e não enquanto problema.

Como entender esse silêncio dos participantes do G.V. a respeito de sua clientela, de suas condições excepcionais de trabalho e de suas possibilidades de democratização?

Em primeiro lugar, nas menções dos participantes do C.A. sobre sua clientela temos a reafirmação do predomínio de filhos de professores da U.S.P., intelectuais e artistas. Sem dúvida, o fato do Colégio ser ligado à Universidade deve ter contribuído para o seu prestígio diante dessa parcela da população. É claro que o G.V., sendo experimental, também atraía os filhos de intelectuais; porém, neste caso, havia um limite geográfico, por local de moradia, para a inscrição dos candidatos. E se a população do bairro era sem dúvida privilegiada, muitas vezes o era

mais do ponto de vista econômico que cultural - muito embora esses aspectos estejam quase sempre relacionados.

Além disso, o Ensino Vocacional atingia cinco cidades diferentes, e, selecionava seus alunos de forma estratificada, de acordo com a distribuição sócio-econômica de cada "comunidade" (103). Talvez esta variedade interna de clientela tenha amenizado o impacto da crítica de "elitismo" entre seus participantes.

Os professores do C.A. mostram-se hesitantes quanto às implicações das características especiais de seus alunos: por um lado, o domínio de determinado código cultural é valorizado pelos professores; no entanto, justamente por respeitarem a erudição, ao mesmo tempo que anseiam democratizá-la, questionam a validade da experiência educacional realizada com tal grupo de alunos, tão homogêneo internamente e tão diferenciado em relação ao restante da população, já que assim se relativizava o "teste" de procedimentos.

"Eu acho que em termos de metodologia de trabalho do C.A., sem dúvida alguma, muita coisa poderia ter sido aplicada com muito sucesso, mas por outro lado tem esse aspecto do aluno que a gente tem que tomar cuidado, quer dizer, teria que haver uma checagem para ver até que ponto o grande sucesso se devia à nossa metodologia, ao nosso trabalho, ou ao capital cultural - se é que a gente pode falar nestes termos - que eles já tinham, que era continuamente incentivado, aumentado em casa." (Entrevistada nº 15, professora de português do C.A.)

A avaliação da eficácia do método em si, abstraindo as facilidades ou entraves que determinado grupo de alunos tem para o aprendizado formal, parece-me inviável. No entanto, a variável clientela poderia ser amenizada à medida que o C.A. fosse visto por diversos ângulos: comparando o resultado obtido por seus alunos com os de outros colégios de elite, porém tradicionais; analisando o desenvolvimento daqueles alunos "marginais", originários de outras camadas sociais, que o frequentaram; pela ótica da-

queles professores e estagiários que utilizaram o método (ou parte dele) em escolas comuns da rede. Estes enfoques certamente contribuiriam para avaliar o potencial do método renovado, tanto com o público de elite, quanto com outros estratos da população, em comparação aos métodos tradicionais de ensino.

Neste sentido, os dados que obtive são valiosos, pois constantemente os professores se referem aos trabalhos realizados depois de que saíram do C.A., mostrando justamente as vantagens e limitações da utilização solitária e parcial do método renovado. Dois exemplos:

"A gente tinha alunos que na sua maioria eram filhos de professores universitários, gente com grande preocupação cultural. Então, a dificuldade de transferência da nossa experiência para a rede pública é um negócio que não se fez, mas que eu gostaria de ter visto no que ia dar. Eu fiz uma experiência que foge um pouco disso que a gente está falando, mas que talvez interesse: ao mesmo tempo que eu dava aula no Aplicação, eu fui dar o mesmo programa de francês numa escola da rede no Tremembé. Eu dava aulas aos sábados. Eram crianças paupérrimas, sem nenhuma condição, sem nenhum esteio. Eu fiz as crianças me trazerem recortes de casa para eu colar numa cartolina com lixa atrás e usar no flanelógrafo. As figuras que elas me trouxeram eram as coisas mais folclóricas, tristes, porque eles não tinham nem revista para recortar, alguns até faziam desenho. Agora tive um dado: a aula funcionou." (Entrevistada nº 15, professora de português e francês do C.A.)

"Em 1969 eu voltei para o Taboão da Serra e consegui aplicar algumas coisas. O problema é que lá era um trabalho integrado, os objetivos eram de todos os professores. No momento em que eu ia tentar aplicar lá no Taboão, eu ia aplicar individualmente, eu não tinha acesso a uma organização dentro da escola. A organização já existia, e dentro daquela organização de uma escola estadual noturna, de periferia, daquela época, eu tentava encaixar algumas técnicas na minha disciplina. E o que eu usava, por exemplo, era o estudo de rua, dava para os alunos caracterizar as ruas, caracterizar os aspectos sócio-econômicos das famílias da rua onde a escola estava; tentava verificar uma feira, fazer um estudo de feira... Coisas muito simples, mas que os alunos nunca tinham feito. Eles tinham sempre aquele estudo livresco, acadêmico. Nunca se pensou em Geografia em estudar a rua, ou uma feira, e o valor que o estudo de uma rua tem.

- E como funcionava esse tipo de estudo?

- Com um interesse fora de série, um interesse muito maior inclusive do que os próprios alunos do Aplicação, por incrível que pareça. Porque aquilo para eles era uma no-

vidade, eles saberem que fazia parte da Geografia a família; era muito estranho para eles que aquilo fosse Geografia. Mas eles gostavam de fazer, porque era uma atividade prática, ao mesmo tempo eles estavam produzindo um conhecimento - sem saber dizer que eles estavam produzindo um conhecimento, mas eles estavam. E aquilo era discutido, as dificuldades que eles tinham para fazer a pesquisa, tudo aquilo era levado ao âmbito da classe e era feito com muito entusiasmo. Entusiasmo fora de série. Enquanto que no Aplicação - com os estudos do meio em Brasília, e coisas ultra-sofisticadas - nós tivemos muitos problemas com os alunos.

- Que tipo de problema?

- Problemas de não valorizar aquilo que a gente fazia com sacrifício - e a gente acreditava naquilo como um valor importante para eles. E eles, realmente... não havia eco por parte de todos em relação ao valor daquele trabalho, não eram todos... Não é que eram todos que tinham essa atitude, mas a gente percebia... tanto que em Brasília eu me lembro de uma crise que houve - e seríssima - porque eles queriam ficar num hotel melhor e não deu certo... sabe... no fim virou quase que uma viagem de turismo ao invés de um estudo do meio. E chegou um momento que eu me lembro de ter falado: 'Olha, eu preferia estar dando aula para os meus alunos lá do Taboão da Serra do que estar aqui, porque não estão sentindo o valor desse trabalho que a gente está fazendo...' Quer dizer, a sofisticação foi a tal ponto que para entender o tamanho do Brasil nós tínhamos que ir para Brasília". (Entrevistada nº 23, professora de Estudos Sociais do C.A.)

Gostaria de chamar a atenção para alguns aspectos da transposição feita pela professora de francês. Em primeiro lugar, trata-se de uma disciplina totalmente alheia à realidade da clientela paupérrima que ela descreve; nesse sentido, a utilização de recursos expressivos do próprio meio (desenhos e recortes por eles escolhidos) pode ter amenizado essa distância, ao mesmo tempo que tornaria acessível economicamente o uso de método.

O depoimento da professora de Estudos Sociais diferencia as condições integrais de aplicação do método no C.A. do trabalho solitário de "encaixar" técnicas renovadas numa estrutura tradicional. Mostra também a simplicidade dos estudos do meio que fazia no Taboão contrapostos à sofisticação dos realizados no C.A. Há na sua fala a aprovação do estudo do meio como uma técnica motivante e ativa; no entanto, ao mesmo tempo que valoriza o interesse e entusiasmo dos alunos pobres, ressenete-se pela falta de reconhecimento e seriedade de seus alunos privilegiados.

Nos dois casos as técnicas são adaptadas às novas condições, limitando o tempo e os recursos materiais gastos, tornando-as viáveis num outro contexto. Assim, remetem a outro argumento ao "elitismo" das escolas: seu custo.

"Eu sempre senti o Aplicação como algo fora da nossa realidade. Primeiramente, os alunos faziam parte de uma classe econômica privilegiada - e é por isso que nós podíamos fazer os estudos do meio que fazíamos, porque havia assessoria econômica por parte dos pais, a associação dos pais constituía um elemento significativo na escola." (Entrevistada nº 10, professora de Português do C.A.)

O depoimento acima aponta para um dado fundamental: a viabilidade das "escolas-modelo" públicas não podia ser totalmente desvinculada do nível sócio-econômico de seus alunos, pois o Estado não cobria todas as despesas. A manutenção dos estudos do meio, a adaptação ou construção de instalações (no caso do G.V.), e outros gastos menores eram garantidos pelos próprios pais de alunos, através das associações de pais e amigos dos colégios em questão. Ao lado da contribuição financeira, pais e alunos realizavam serviços voluntários, diminuindo os custos de manutenção.

No entanto, é lógico que o fundamental - a contratação de profissionais, em número e condições de trabalho excepcionais, cabia ao Estado. E o resultado imediato do investimento estatal era a educação privilegiada de alunos majoritariamente provenientes de classes também privilegiadas, gerando críticas a esta situação.

Interessante exemplo disso é a percepção do "duplo" privilégio dos ricos por parte de um aluno pobre do C.A.:

"Eu achava que para haver uma transformação na sociedade -claro que eu estou elaborando com as palavras de agora- aqueles ensinamentos teriam que ser dados não para aquele pessoal filhinho de papai; eu achava assim que era importantíssimo se as pessoas que eu conhecia fora, e que le-

vavam aquela vida miserável, ficassem sabendo de todos aqueles mecanismos sociais que a gente aprendia. Eu achava que era uma puta sacanagem o Aplicação, sendo uma escola que era grátis, ter aqueles caras ricos estudando lá... (....) "Porque tinha todo um lance de identidade que não batia muito, tinha aqueles carros na porta, aqueles fins de semana e férias no Guarujá, eu achava que aquilo era mais uma forma de exploração que havia na sociedade." (Entrevistado nº 12, aluno do C.A.)

Essa noção de injustiça pelo fato do dinheiro público ser gasto com a educação das elites é o lugar-comum das críticas a essas escolas. Quero porém apontar para um outro aspecto, que se refere ao elo entre a utilização solitária e parcial do método renovado por ex-participantes e a idéia de democratização, de expansão para a rede. Se considerarmos como intenção das escolas-piloto a criação de um método e de uma estrutura que o sustente, para serem simplesmente transpostos e multiplicados na rede pública, é lógico que tal propósito seria deslocado da realidade, pois as escolas experimentais gozavam de condições especiais, inviáveis em grande escala. No entanto, quando vemos os ex-professores adaptarem certos procedimentos em condições adversas, por vezes sem apoio da direção das escolas, a reflexão sobre a validade de escolas-piloto pode tomar outro rumo: a valorização daquele espaço enquanto formação de educadores.

"Foi uma experiência de elite, fechada, etc, etc. Quer dizer, ia ser expandida, isso a gente tinha certeza, que logo iria começar a... a fazer estágio e tudo mais, para expandir o máximo possível para a rede.

- Na época, como vocês pensavam ser possível expandir para rede?

- Era professor fazer estágio com a gente.(....) E já ir levando as experiências para as escolas.

- Formando escolas também experimentais? Escolas no seu conjunto?

- Eu acho que... não propriamente experimentais, eu acho. Mas utilizando o que se tinha feito lá, não é? E reavaliando, reformulando. Mas expandindo para a rede. Porque a intenção era essa, que fosse para a rede." (Entrevistada nº 24, professora de Estudos Sociais do C.A.)

Também no G.V. o modelo de ensino deveria ser expandido através da formação de professores, como declara sua coordenadora:

"No plano técnico-administrativo, como órgão da Secretaria, a finalidade dos Ginásios Vocacionais era experimentar primeiro para generalizar depois; suponho que se você quisesse generalizar, você não tinha o quadro de professores preparado. Tínhamos de fazer dos próprios professores experimentadores e generalizadores. Então do começo ao fim eu defendia essa postura.

A democratização da educação não seria resolvida através da oferta de mais vagas para os Vocacionais, certo. A qualidade da educação sim, teria uma grande contribuição a partir dos Vocacionais, como até hoje está se tentando resolver esta coisa. (....)

Para mim a preocupação era clara. A democratização deveria dar-se a nível qualitativo, na formação de elementos multiplicadores, ou numa linguagem tecnológica, os Vocacionais seriam laboratórios de formação de pessoal para universalizar um pouco mais a experiência." (Entrevista com a coordenadora geral do G.V., realizada por Sandra Lunardi Marques. Cf Marques, 1985, pag. 239)

Ao adaptar técnicas como o estudo do meio para serem aplicadas em escolas cujas estruturas não prevêm sua utilização, onde não há espaço para a discussão entre diversos professores, acredito que os professores das escolas-modelo provaram a eficácia dessas enquanto centros de formação de pesquisadores em educação.

Tais iniciativas representaram boas oportunidades para testar o método renovado em condições limitadas, empobrecidas, retirando assim qualquer tom utópico que o modelo em si possa ter.

Se considerarmos ainda que tais "experiências modelares" e a conseqüente formação de uma "elite" de educadores -no melhor sentido da expressão- foram, em parte, custeadas pelos próprios pais de alunos, podemos admitir que a escola pública tem podido e ainda poderá tirar proveito desse "investimento mixto", já que os professores e técnicos, marcados por essa atividade profissional, ocupam hoje lugares de destaque nas universidades e nos

órgãos de planejamento e direção do ensino público, abrindo a possibilidade de aproveitar os subsídios que obtiverem trabalhando em condições excepcionais para repensar o modelo educacional vigente.

No entanto, se são positivas as experiências de uso parcial de técnicas de estudo "escolanovistas" na rede, a incorporação de alguns de seus itens na legislação atual foi distorcida.

"Quando eu saí do Aplicação e voltei para a rede foi muito doloroso verificar que o que tinha saído dessas experiências todas de renovação para a rede, transformaram uma boa parte das boas escolas tradicionais em caricaturas da escola nova. A título de democratização do ensino, se passou para a rede uma série de procedimentos que eram justificados e tinham significação dentro de uma filosofia de educação e de uma linha de trabalho, mas que ao passar para a escola comum, sem a preparação do corpo docente, fez com que estes fossem adotados de uma forma totalmente estranha àquilo que os inspirou. (Entrevistada nº 26, Coordenadora do C.A.)

Além do despreparo dos professores e do desconhecimento do significado desses procedimentos é importante notar que o que se passou para a rede foram sobretudo sistemáticas de avaliação que, deslocadas do sistema de ensino que as inspiraram, encontram-se hoje totalmente distorcidas. O Conselho de Classe, antes ferramenta para ampliar o conhecimento sobre os alunos, com vistas ao seu melhor aprendizado, transformou-se fundamentalmente num instrumento para puni-los ou premiá-los, muitas vezes a partir de critérios subjetivos e tendenciosos. Ao serem incluídos numa estrutura escolar tradicional, os Conselhos de Classe reduzem-se a um, entre tantos outros, instrumentos de exercício de autoridade - não nego que também nas escolas renovadas eles fossem, em parte, uma instância de poder, mas não parece que esta tenha sido sua principal função.

A meu ver, a crítica dirigida à influência da "Escola Nova" na rede pública deveria separar as tentativas criterio-

sas de adaptação de meios de aprendizagem às condições da escola pública da simples incorporação, via Diário Oficial, de procedimentos que se descaracterizam totalmente na estrutura tradicional de ensino. Aliás, longe de fazer uma defesa cega da chamada "Escola Nova", espero apenas apresentar com este trabalho subsídios para discussões ainda hoje presentes na escola pública: a ênfase no produto ou no processo, a importância do conhecimento universal versus o estudo de temas "significativos" para os alunos (o próximo ou o distante, em outras palavras), a interdisciplinariedade, a dosagem entre a atividade dos alunos e a transferência de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o trabalho anterior, apontei para a existência de distinções significativas entre o C.A. e o G.V., sem, entretanto, descaracterizar sua matriz comum.

As duas escolas compartilharam mais do que uma série de estruturas e o uso de determinadas técnicas (A Orientação Educacional, o trabalho em grupo, o estudo do meio); elas se aproximaram à medida que se contrapunham a alguns princípios da escola tradicional, ou seja, ao valorizar a participação do aluno, ao se preocupar sobretudo com o desenvolvimento do seu raciocínio e sua capacidade de crítica, na tentativa de vincular a escola à realidade social (através da temática, do estudo do meio, ou mesmo da "ação comunitária), pela mudança na dinâmica de autoridade. Por mais que os pesos e formas de realizar esses princípios sejam distintos, eles constituem balizas significativas do que é a escola renovada.

Porém, talvez o que mais as aproxima seja a própria idéia de constituir um método, um projeto integrado de ensino. As escolas tradicionais não adotam um mesmo método, na acepção radical do termo, elas se identificam apenas pela presença de alguns traços comuns (o apelo à memória, a importância da disciplina, por exemplo). Por sua vez, por mais que eu tenha percebido fissuras entre a proposta inicial e sua realização (principalmente no que se refere ao C.A.), em nenhum momento as duas escolas abandonaram a idéia de controle que advinha do seu caráter experimental, nem a pretensão de operar enquanto totalidade.

Ao decodificar o que se convencionou chamar de método renovado, percebe-se a existência de variantes. Sem pretender esgotá-las, creio ser oportuno fazer alguns comentários finais sobre a influência de dois autores - Dewey e Piaget - nas escolas

aqui analisadas.

Embora muitos dos profissionais do G.V. insistam na originalidade de seu método, alguns deles aludiram à influência americana, sobretudo de Dewey. Entre os educadores do C.A. é consenso que a marca de Piaget no trabalho ali desenvolvido foi extremamente decisiva.

Essa tentativa de rastrear influências diversas no que se refere ao próprio método ganha importância à medida que ela é expressiva das distinções implementadas na prática diária dos dois colégios, as quais, por sua vez, podem ser definidas a partir do papel, em cada uma delas, da ação e do pensamento.

O C.A., apesar de pretender cuidar de todos os aspectos da personalidade do aluno, centrou seus esforços realmente no desenvolvimento intelectual, entendido como raciocínio e domínio de informações. Assim, relativizou o papel da atividade do aluno, restringiu a integração das áreas, combinou o estudo do presente e do próximo com a exigência de universalidade. Essa tendência chegou mesmo a dificultar o trabalho dos orientadores pedagógicos, mais preocupados com o lado emocional do aluno. Os critérios para distinguir os alunos eram, novamente, intelectuais: o raciocínio, as aptidões artísticas incomuns, o domínio de determinado código cultural, adquirido principalmente pela leitura.

Em nenhum momento, porém, os professores e alunos do C.A. se despreocuparam com a atitude do aluno. Tentava-se aliar os dois aspectos educativos. O C.A. tinha enquanto meta formar alunos que pudessem atuar na mudança da realidade social; entretanto, o próprio entendimento do que significava formar alunos críticos privilegiava a razão e a cultura enquanto elementos da crítica.

O G.V., por sua vez, desde a escolha do "core curriculum", já deixava clara a sua prioridade: a de capacitar seus alunos a agir, não enquanto indivíduos, mas como parte do grupo, segundo padrões coletivos, com o objetivo de modificar "o social". O conteúdo desenvolvido subordinava-se ao processo de sedimentar atitudes, de promover, naquele momento e no futuro, a ação de seus alunos; inexistia a expectativa de que ele fosse exaustivo, o que se esperava era a formação de determinados conceitos, a partir do esforço integrado de todas as áreas. Esses, por sua vez, baseavam-se em determinados valores e se confundiam com eles. O processo sobrepunha-se ao resultado, uma vez que a formação de atitudes era privilegiada. Os limites entre o cognitivo e o moral perdiam a nitidez. O princípio da atividade, a passagem "do próximo para o distante", apoiava-se em concepções pedagógicas, mas alçava-se ao âmbito político: até que ponto eram necessários para a aprendizagem, ou visavam ao "engajamento" ?

Por outro lado, os educadores do G.V. consideravam que todo esse esforço voltado para a transformação exigia alunos e professores pensantes e bem-informados. A expectativa dos coordenadores quanto ao nível de conhecimento de seus docentes foi bastante alta, era preciso que eles fossem, ao mesmo tempo, competentes especialistas e pessoas com domínio cultural o mais amplo possível.

As duas escolas recusaram-se a abandonar completamente um dos dois pólos; o "dilema" manteve-se insolúvel, embora o peso relativo da ação e do pensamento fosse diferente em cada uma delas. Enquanto opção definitiva, nenhum dos termos caracterizou totalmente qualquer uma delas; mas existem escolhas parciais - entre a integração e a especificidade, entre temas atuais ou universais, entre resultado e processo - que configuraram a primazia da ação ou do pensamento.

Da mesma forma, o método renovado abriga outros dilemas não resolvidos: entre indivíduo e grupo, entre autoridade externa e a internalização de normas, entre a garantia do projeto e a autonomia dos alunos.

O G.V. caracteriza-se por uma espécie de "holismo mixto", uma vez que, ao lado da extremada valorização do "bem comum", incorpora elementos baseados no indivíduo: a idéia de escolha, de esforço e de potencial. No C.A., por outro lado, prevalece certa competição entre indivíduos, mas a partir de um modelo comum.

No exercício da autoridade, ambos mesclam a intervenção externa à interiorização de normas de conduta, em diferentes momentos. Porém, à medida que no G.V. a preocupação com a radicalidade do método pedagógico foi maior, a questão da diretividade tornava-se mais acentuada, exigindo, ao mesmo tempo, maior autoridade externa (principalmente no que se refere aos professores, e aos critérios de avaliação dos alunos), e maior eficácia da autoridade internalizada.

Toda a análise sobre a introjeção de normas está permeada de indagações sobre seus limites - sua eficácia e constância no tempo; a elas a memória dos que viveram essa experiência responde dando mostras da presença, ainda hoje, daquele mesmo padrão nas diversas trajetórias de vida. Havia a expectativa de formar intelectuais, artistas, pessoas atuantes bem informadas, e aí estão eles, nos jornais e nos bastidores, partícipes do "social". Ao mesmo tempo, permanecem a sensação de culpa, a dor de ter sido discriminado, a perda da meninice negada - marcas que também interferem na vida pública desses indivíduos.

Seria fácil responder categoricamente, afirmando o papel decisivo da escola nas escolhas de seus alunos - resisto a esta tentação simplificadora.

A dúvida é incômoda, mas ela persistiu durante todo o curso das experiências educacionais aqui analisadas. Frente a temas polêmicos como a autoridade interna e externa, os dois colégios recusaram as saídas rápidas; as críticas foram explicitadas, os entraves da prática foram levados ao debate teórico em torno do método.

É justamente esse movimento eterno, sem ponto de repouso, que faz com que elas sejam o objeto privilegiado para a análise de questões que permanecem, na prática social e na teoria, irresolvidas.

NOTAS

NOTAS

(1) A partir desse momento, passo a me referir ao Colégio de Aplicação e ao Ginásio Vocacional por suas respectivas abreviaturas (C.A. e G.V.)

(2) Alguns trabalhos analisam especificamente as duas escolas - Marques (1985), Faria (1973, 1977), Ribeiro (1980), Cavalheiro (1970), Warde (1980) - e outros tratam da renovação de forma geral - Azanha (1979), Saviani (1980, 1985). Sobre o método renovado, cf. Dewey (1979), Lourenço Filho (1974) e Leif (1970).

(3) O artigo de Warde (1980) sobre o C.A., por exemplo, focaliza sobretudo a crise administrativa e política que o colégio enfrentou, dando pouco destaque àquilo que se passava dentro de sala de aula. Por outro lado, esse trabalho, bem como os de Ribeiro (1980), Saviani (1980, 1985) e Azanha (1979), atêm-se aos princípios filosóficos expressos nos documentos, os quais, de forma geral, não traduzem efetivamente o trabalho realizado por cada uma das escolas.

(4) Cf. Bosi (1979), Le Goff (1984 a), Halbwachs (1925, 1950) e Bartlett (1932, 1947)

(5) No caso do G.V., a relação entre a repressão e seu fim é direta, com a abertura de processo de enquadramento da coordenadora geral por subversão, intervenção nos cinco colégios, afastamento dos seus diretores e extinção do Serviço do Ensino Vocacional. No C.A., os aspectos político-ideológicos mesclam-se com a luta pelo poder na escola e na Universidade, culminando com uma cisão interna. Há, portanto, várias "versões" sobre seu fim. Visto que delimitar minha análise ao momento pleno de vigência dos princípios que norteavam esta "experiência", optei por deixar de lado o esclarecimento da crise em si. De qualquer maneira, também aqui tivemos presente a repressão, o que torna válidas as observações que se seguem.

(6) Estabelece-se, então, uma situação extremamente contraditória, que combina a impossibilidade de esquecer com a dor de lembrar, a exemplo do que aconteceu com a invasão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da U.S.P.: "Houve a ação violenta daqueles que usurparam lugares na história, o que nos impede de lembrar a rua Maria Antônia com a tranquilidade com que se concede, na memória, um lugar àquilo que passou. Pelo contrário, aqui a memória sofre o desconforto da incompletude, como se lembrar fosse presentificar ausência, procurar o vazio ou contemplar uma morte prematura. Assim, na impossibilidade de antecipar realidades, nada seria mais odioso, em relação à experiência da Maria Antônia, do que procurar extrair ensinamentos ou avaliar resultados. Resta apenas a memória retorcida ante o inconclusivo e o sentimento - como estranho afeto suspenso no ar - da perda do irrealizado." (Silva, 1988)

(7) O "Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova", elaborado por Fernando de Azevedo, e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de renovação educacional, defendia, sobretudo, o direito individual, igualitário e irrestrito à Educação laica, e atribuía ao Estado o dever de assegurá-la, em quantidade e qualidade suficientes.

(8) A U.S.P, em seu quadro de professores, contou com muitos representantes do movimento escolanovista, inclusive com Fernando de Azevedo. Além disso, durante a discussão da Lei de Diretrizes e Bases, a Universidade teve um papel extremamente ativo na campanha em defesa da escola pública. (Cf. Romanelli, 1978)

(9) O "Substitutivo Lacerda", redigido pelo deputado Carlos Lacerda como alternativa ao anteprojeto da L.D.B. apresentado pelo Ministro Clemente Mariani, deslocou o eixo das discussões (antes referidas à polêmica centralização/ descentralização) para a questão da "liberdade de ensino" - em outras palavras, defendia a iniciativa privada no campo da educação, garantindo à ela participação nas instâncias decisórias e verbas do Estado. (Cf. Romanelli, 1978, pag. 171/179)

(10). Esse aspectos serão melhor examinados no capítulo IV, dedicado ao exame da abrangência das escolas.

(11) Cf. Romanelli, 1978, pag. 151-153.

(12) Ribeiro (1980) alude de forma vaga à presença, na administração pública, em especial nas Secretarias da Educação de alguns estados, de pessoas dispostas a favorecerem experiências desse tipo. Em entrevista a Eleny Mitrulis, Maria Nilde Mascelanni ressalta a forte presença, em São Paulo, da democracia-cristã, com especial destaque para o então Secretário, Luciano de Carvalho, como um dos fatores que impulsionam as experiências de renovação no estado.

(13) Os alunos do G.V. permaneciam tempo integral na escola, almoçando lá mesmo, no refeitório construído para esse fim. Vários deles citam a importância desse momento para o estabelecimento de laços mais estreitos entre si e com os professores.

(14) Esse aspecto será melhor desenvolvido no segundo tópico do capítulo 3, "O espaço do indivíduo na estrutura curricular".

(15) Há inúmeras perspectivas sobre a normatividade da razão. Dada a influência de Piaget nas escolas aqui estudadas, remeto-me à ele (citado em Parra, 1981, pag. 3) para ilustrar um dos possíveis sentidos da restrição imposta à liberdade pelo pensamento: " (...) a lógica não se constitui unicamente, (...) em um sistema de operações livres: ela se traduz por um conjunto de estados de consciência, de sentimentos intelectuais e de condutas, todas caracterizadas por certas obrigações nas quais é difícil desconhecer um caráter social, já seja primário ou derivado. Considerada deste ponto de vista, a lógica implica regras ou normas comuns: é uma moral do pensamento, imposta e sancionada pelos outros."

(16) Para Piaget, as operações mentais são "as ações interiorizadas (ou interiorizáveis), reversíveis (no sentido de que podem se desenrolar nos dois sentidos e conseqüentemente de comportarem a possibilidade de uma ação inversa que anule o resultado da primeira) e se coordenando em estruturas, ditas operatórias, que apresentam leis de composição caracterizando a estrutura em sua totalidade, como sistema." (Piaget, 1983 b, pag. 248)

(17) A este respeito, Hegel já dizia: "D'après la manie moderne, notamment celle de la pédagogie, on ne devrait pas tant enseigner le contenu de la philosophie qu'apprendre à philosopher sans contenu; c'est à peu près comme si on disait: il faut voyager et toujours voyager, sans prendre connaissance des villes ni des fleu-

ves, des pays ni des hommes, etc.

Premierement, lorsqu'on prend connaissance d'une ville et qu'on rencontre ensuite un fleuve ou une autre ville, cela suffit à nous apprendre à voyager, et non seulement on apprend à voyager, mais on voyage déjà effectivement. De même, en prenant connaissance du contenu de la philosophie, on ne fait pas qu'apprendre à philosopher, mais on philosophe aussi déjà effectivement. Et cela, quand bien même le but de l'apprentissage du voyage ne serait que de prendre connaissance de ces villes, c'est-à-dire de prendre connaissance du contenu." (Hegel, 1979, pag. 338)

(18) Balzan (1980, pag. 119/120) alerta para o fato de que a partir da valorização do "aprender a aprender" passou-se à desvalorização do conteúdo em si, chegando-se ao absurdo de considerar de-simportante a bagagem cultural do próprio professor. Assim, embora não se possa "aprender a aprender" no vazio, sem conteúdo, esse pode ser praticamente destituído de sua importância em si a partir da "concorrência" com a primazia do processo de aquisição de conhecimentos.

(19) Um dos mais constantes críticos da renovação educacional no Brasil, Demerval Saviani, afirma que a escola nova, ao confundir estudo com pesquisa, empobreceu o ensino e com isso inviabilizou a verdadeira pesquisa. (Cf. Saviani, 1985, pag. 49-52)

(20) O uso da linguagem como forma de substituir o "concreto" nas operações mentais é um dos mais importantes aspectos que caracterizam o último estágio de desenvolvimento cognitivo para Piaget. Por volta de 12 anos, o adolescente estaria apto a raciocinar em termos de proposições verbais, num processo que Piaget chama de "lógica das proposições" (Cf. Piaget, 1983 a, pag. 27-29 e Piaget 1989, pag. 89-92)

(21) No caso das experiências de laboratório em Ciências, o termo vivacidade tem forte conotação, uma vez que se trata de percepções bastante atrativas, com a presença de cores variadas, fumaça, calor.

(22) A crítica ao "marxismo vulgar" não deve ser dirigida ao ensino de História nas escolas aqui analisadas, mas sim a determinados "manuais" e à parte dos professores das escolas comuns (ressalvando que a maioria dos docentes de Estudos Sociais não podem ser assim considerados, pois de forma alguma são marxistas.). Discuto mais longamente a questão do ensino de história na 3ª parte desse capítulo.

(23) Pode parecer absurdo que alguém, ao falar do ensino de História, tenha que se colocar na situação inusitada de advogar o estudo de épocas longínquas; porém, algumas vertentes radicalizaram a defesa da necessidade em estudar o presente ao ponto de banir o estudo da Antiguidade, por exemplo. Muitas vezes certos professores de História chegam ao absurdo de classificar o estudo de épocas distantes como "alienado". Recusando tal postura, faço minhas as palavras de Rouanet quando sugere que o estudo do passado pode ser um gesto de desafio político: "Aprendemos latim para descobrir nossas raízes e tomarmos consciência do que somos hoje; para exercitarmos nossa faculdades de análise e abstração; para conhecermos melhor esse latim moderno que é o português; para encontrarmos na Antiguidade romana paralelos com nossa atualidade, e para fugirmos dessa atualidade, recusando, num gesto de desafio político, e não de escapismo, o eterno presente que nos é imposto pela sociedade

unidimensional." (Rouanet, 1987 a, pag. 311)

(24) "Origem da Terra, da Vida, do Homem" - Uma experiência referente ao tema "Coordenação de disciplinas no curso ginásial", in Revista de Pedagogia, nº 19/20, ano XI, vol.XI, jan-dez 1965.

(25) A respeito do "core curriculum", consultar FAUNCE e BOSSING (1961).

(26) S.E.V., "Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo", pag. 113.

(27) S.E.V., "Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo", pag. 48.

(28) S.E.V., "Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo", pag. 113.

(29) Seleciono aqui alguns exemplos de unidades pedagógicas: " A explosão demográfica e os problemas de sobrevivência da humanidade atual", "O que explica a grande afluência de nordestinos para os estados do Sul?", "O que representa para o Brasil o fato da metade de sua população ser analfabeta?", "Apesar da diversidade, o Brasil é unido?", "A ocupação dos vazios populacionais e a resolução dos problemas nacionais".

(30) S.E.V., "Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo", pag. 113.

(31) S.E.V., "Relato de Educação Musical", 1966, pag. 6.

(32) S.E.V., "Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo", pag. 119.

(33) Os exemplos de conceitos foram extraídos de FARIA, 1977, pag. 17.

(34) Para Piaget, o último estágio do desenvolvimento cognitivo é atingido por volta dos 12 anos, e é justamente o momento de passagem das operações lógicas do plano da manipulação concreta para o plano das idéias, expressas pela linguagem, mas sem o apoio da percepção, da experiência. Os educadores, ao escolher objetos sucessivos que se movem do concreto ao abstrato, tentariam facilitar essa passagem.

(35) Embora o C.A. também tivesse algumas atividades relacionadas à família, elas eram muito ligeiras e secundárias no conjunto de temas de estudo ali desenvolvidos. É interessante notar, quanto ao G.V., a inversão da ordem de "proximidades": a escola é considerada mais próxima do aluno do que sua própria família.

(36) Os educadores do G.V. tentavam ao máximo estabelecer o elo entre o conhecimento mais universal e a vida dos alunos, como fica claro nesse depoimento: "Pela área do conhecimento que estava trabalhando, ou pela informação que você estava trabalhando, suscitavam problemas pessoais. Então, a aprendizagem se tornava muito significativa, porque estava falando dele. Estava falando da história, mas estava falando dele como homem ou dela como mulher." (Entrevistada nº 5, orientadora educacional do G.V.)

(37) A revista "Annales" foi fundada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch. A esse respeito Cf. Le Goff, 1984 (b); Cardoso, 1981; Lopes (1986).

(38) Cf. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Proposta Curricular para o ensino de História - 1º grau, 2ª edição preliminar, 1986.

(39) Embora sejam várias as semelhanças entre o ensino temático no G.V. e nos atuais colégios públicos, as diferenças são também bastante expressivas. A proposta curricular da CENP, por exemplo, abandona a preocupação com a cronologia, e centra-se em um só tema amplo - o trabalho.

Outras propostas de organização de currículo de Estudos Sociais (Cf. Leme, 1986) parecem ter sido desenvolvidas a partir dos mesmos pressupostos dessas escolas: o estudo deve partir de questões da realidade vividas pelo aluno. Até mesmo as sugestões de atividades são bastante semelhantes: estudos sobre sua família, seu bairro, etc.

(40) Uso aspas pela indeterminação do termo, e não por qualquer sentido irônico.

(41) A corrente da historiografia denominada "História Nova", da qual o próprio Le Goff é um dos principais representantes, fundamentalmente temática, caracteriza-se pela busca de novos objetos, fontes e abordagens em história. A esse respeito Cf. Le Goff, 1984 (b); Le Goff & Nora, 1977; Cardoso, 1981; Lopes (1986).

(42) Como se trata de uma edição portuguesa, optei por conservar a grafia original.

(43) A medida que a escolha de conteúdos fica a cargo dos alunos, os professores tratavam de induzi-los a lançar alguns tópicos considerados fundamentais, como está claro na seguinte entrevista:

"Na História da Comunidade eu precisava lançar Bandeirantes, o relevo, clima. Então eu orientava as perguntas para eles na direção do que eu queria, para que eles chegassem a isso. Então eles levantavam vinte ou trinta coisas, então dentro daquilo eu selecionava o que eu queria. Mas eu encaminhava os alunos para que eles chegassem e falassem para mim: 'é isso aí'. Depois que eu conseguisse tirar deles o que eu queria, então eu ia colocar na lousa o plano de trabalho, dentro daquilo que eles levantaram, que era realmente o que eu queria que eles chegassem.

- Qual o objetivo de fazer isso numa aula plataforma e não da forma tradicional, em que você seleciona o conteúdo?

- Porque acontece o seguinte, o nosso interesse era ensinar o aluno a ver as coisas, a interpretar e a entender. Se o professor chega e coloca na lousa, o aluno não participou. Ele só ia aprender se ele tivesse essa participação.

- Mas é uma participação dirigida ?

- Dirigida, claro. Dirigida, porque, por exemplo, ele não pode chegar e dar uma aula de história sem justificar porque São Paulo, num planalto, é a cidade que é hoje, quando as maiores cidades do mundo são cidades de planície. Porque o nosso problema era o porque das coisas. Então o aluno tinha que entender por ele as causas e as consequências das situações. E ele só podia chegar isso se ele levantasse."

(44) É interessante pensar justamente no exemplo da Antiguidade em termos de sua importância no currículo. Ao recolher a memória dos alunos do C.A. no tocante às aulas, percebi a constante menção à História Antiga; significativa surpresa que me faz questionar a imediata ligação entre a proximidade e a motivação para o conhecimento. Afinal, sabemos que parte da vontade de saber é curiosidade, e que o exótico, o diferente é carregado de interesse.

(45) No caso do G.V. os documentos iniciais discutem amplamente o embasamento a nível de valores daquele sistema de ensino. Porém, a própria coordenadora do G.V., em entrevista concedida a Eleny Mitrulis, admite que os textos apresentados à Secretaria da Educação não traduzem integralmente os princípios do trabalho realizado. Já o C.A. não tinha desde o início um conjunto de objetivos elaborado (só em 1967 a equipe escreveu um texto a este respeito).

(46) Cf. Saviani (1980, 1985 a).

(47) O conceito de grupo primário se refere aos que se caracterizam por associação e colaboração pessoais, sem a intermediação de terceiros (Cf. Horkheimer & Adorno, 1973). Na verdade, os grupos primários - família, vizinhança, grupos de diversão - são entendidos como instâncias intermediárias entre os indivíduos e a sociedade, e atribui-se a eles forte influência no desenvolvimento da personalidade e na manutenção do ideário de determinada sociedade.

(48) A crítica a esse tipo de visão está bastante difundida. Para autores como Azanha, a crença de que a escola democratizada, formando homens livres, é condição suficiente para edificar a sociedade democrática é uma ilusão, baseia-se na idéia simplista da sociedade política concebida como sendo mero reflexo dos indivíduos que a compõe (Cf. Azanha, 1979). A meu ver, a crítica também incorre em simplificação: os educadores não esperavam apenas formar "homens livres", mas a liderança capaz de transformar a sociedade. Assim, se alguma crítica pode ser feita é a de que eles supervalorizaram o papel da vanguarda, foram por demais voluntaristas.

(49) Esta postura frente ao trabalho de grupo é também compartilhada por Balzan, aliás, um ex-professor do G.V.. (Cf. Balzan, 1980, 122-124)

(50) A necessidade de normatizar o processo de aprendizagem tem como princípio a igualdade, o pressuposto de que todos devem ter iguais tarefas e resultados os mais semelhantes possíveis. Já a outra perspectiva tem como base a diferença, a particularidade - a exemplo das teorias liberais. A esse respeito diz Bobbio: "Para o liberal o fim principal é a expansão da personalidade individual, mesmo se o desenvolvimento da personalidade mais rica e dotada puder se afirmar em detrimento do desenvolvimento da personalidade mais pobre e menos dotada.; para o igualitário, o fim principal é o desenvolvimento da comunidade em seu conjunto, mesmo que ao custo de diminuir a esfera de liberdade dos singulares." No C.A., as duas perspectivas convivem, ou melhor, alternam-se, com predominância da primeira; no G.V., a visão igualitária, quase que soberana, conflita com os resquícios de desejo de aperfeiçoamento máximo.

(51) Neste sentido é que as escolas renovadas aboliram o mecanismo mais tradicional de discriminação: a classificação dos alunos pelas notas obtidas.

(52) Um dos alunos entrevistados, proveniente de outra camada social, descreve bem o tipo de sofisticação de hábitos daquele grupo, e a rejeição que o diferente sofria (notem, porém, a afirmação de um lado positivo de sua origem):

"Eu me lembro da cara da Flora quando eu falei que não sabia o que era pistache, ela falou que, não sei o quê, era um verde pistache, eu perguntei o que era pistache, ela falou: 'Você nunca tomou sorvete de pistache?' Aliás, o que é pistache, é fruta? Mas a cara, ela fez uma cara... Pintava muito isso no dia a dia. Quer dizer, pintava, mas também em termos, porque eu representava e tinha acesso a uma coisa que eles tinham medo: o mundão lá fora..." (Entrevistado nº 12, aluno do C.A.)

(53) As unidades pedagógicas foram tema dessa análise no tópico referente a integração de disciplinas.

(54) Ver discussão sobre o uso de indução na escolha de temas, nota nº 43.

(55) Não só a dinâmica das áreas práticas era distinta, como provocava preocupações dos próprios especialistas, bem como dos orientadores e dos professores de outras áreas.

(56) A tendência dos professores era a de incentivar a colaboração, contendo a aprovação explícita para as habilidades excepcionais de determinado aluno.

(57) O relatório de março de 1963 da área de Artes Plásticas resalta como um de seus objetivos desenvolver a percepção do quadro como um conjunto de elementos e forma de expressão de um pintor, de sua linguagem própria.

(58) Ver, a este respeito, a discussão sobre o "core curriculum" no tópico referente à integração.

(59) Também no G.V. os orientadores educacionais eram vistos como mais compreensivos, mas em geral isso não se transformava em conflito frente aos professores.

(60) O Serviço de Orientação Educacional do C.A. seguia a linha rogeriana em psicologia, que se caracteriza pelo não diretivismo.

(61) O isolamento de OE no C.A. só era rompido pelo contacto com alguns professores mais permeáveis, mais preocupados com o aspecto emocional dos alunos.

(62) Pode causar estranheza que o tema "discriminação" seja arrolado dentre os relativos ao ângulo afetivo. Porém, é preciso lembrar que a escola tinha um número bastante grande de judeus, que, embora não sofressem a nível da escola nenhum tipo de discriminação, tendiam a encarar as discussões nesse sentido por um prisma pessoal.

(63) Embora também o G.V. desenvolvesse a educação sexual, esse trabalho não foi lembrado por seus alunos.

(64) Foi bastante forte na década de 60 a tendência em considerar a ação cultural e a política como intrinsecamente ligadas. Em relação aos colégios estudados, esta postura é mais presente no C.A..

(65) Aliás, a valorização do presente foi mais acentuada no G.V. (ver a esse respeito a 3ª parte do capítulo 2, "A organização do tempo e do espaço no método renovado").

(66) A mesma perspectiva, que alia o posicionamento pessoal à uma fundamentação cognitiva, apareceu na entrevista de uma professora de Português do G.V.: "A gente trabalhava muito com literatura, então ele ser consciente também até a nível de julgar e opinar sobre um texto. Nós não queríamos uma pessoa que dissesse assim: 'bonito, gostei...'. Ele teria que dizer porque ele achou bonito, porque ele gostou. E essa justificativa não poderia ser baseada no "chute", mas seria na base dele estudar, dele procurar realmente conhecer, inclusive história da literatura, para ele entender porque assim em tal época, para daí ele entender porque assim agora. Então, nada solto, mas tudo com um respaldo de estudo, de reflexão, com uma fundamentação para as coisas." (Entrevistada nº 19, professora de Português do G.V.)

(67) Sobre as possíveis concepções do elo entre razão e vontade, ver Rouanet, 1987(b).

(68) O uso do termo "práxis" aqui constitui aqui certa "licença poética", já que muitas vezes era simples "prática", destituída de qualquer elo com a crítica.

(69) Volto a lembrar que a meta principal do G.V., expressa na escolha do "core curriculum" é a de formar "agentes modificadores" do social.

(70) É bastante significativa a inversão que se processa às vezes quanto às metas do Estudo do Meio: muitas vezes ele é entendido como forma de intervenção da escola na sociedade, como aparece no seguinte depoimento: "No início nós íamos sempre para a mina de Morro Velho, a mina de ouro. Então a temperatura da mina, a que profundidade se encontra, o que pode ocasionar dentro do organismo... Então os alunos tinham essa visão, aí eles próprios chegavam nos lugares e faziam entrevista. Tanto assim que no final, uns dois ou três anos depois, nós não pudemos entrar na mina porque as crianças conscientizaram as pessoas que lá trabalhavam, porque era escuro o lugar, fazia mal a vista, aparecendo na superfície, por causa da temperatura ser altíssima, a grande profundidade, e a dificuldade respiratória, então eles não puderam mais entrar. Mas eles mesmo que formulavam, nós não ensinávamos nada." (Entrevistada nº 27, professora de Ciências do G.V.)

(71) O depoimento de Azis Simão sobre a "Maria Antônia" mostra a dificuldade em estabelecer os limites de influência do professor, no quadro de radicalização da época: "Como era notório, os professores seguiam o tradicional princípio de não fazer da cátedra uma tribuna, como era costume dizer. Nem por isso eu me sentia mentalmente bifurcado em professor político. Ambos estavam indissolúveis no mesmo intelectual zeloso da ética de seu ofício, em mim como nos outros. Apesar da distinção formal nossas posições ideológico partidárias eram sobejamente conhecidas.

Nunca pude avaliar qual a extensão da influência desse conhecimento sobre os alunos, pois são muitas e até mesmo interpessoais as vias da politização. Mas era visível que por elas entravam crescentes parcelas de estudantes, durante o democrático pós-guerra. Sua composição política variou no correr dos anos, mas sempre com a maioria dos vários matizes da esquerda. Para mim já era difícil

acompanhar a diversificação e alterações ideológicas nos agrupamentos em presença. No entanto, foi visível que o conjunto começou a fervilhar ainda mais a partir de 1960. Integrava-se no movimento estudantil brasileiro, que se antecipava a qualquer outro, tanto no plano de reforma universitária, quanto no apoio a reformas estruturais da sociedade. É claro que tinham o apoio dos professores de esquerda, mesmo quando crítico quanto ao entendimento da situação política e a certas táticas exercitadas, como era o meu caso. Minha preocupação contrastava com efusão da maioria ativa. Afinal, minha experiência de vida me deixara marcas e me ensinara alguma coisa. Já vira a astúcia do poder da classe dominante, em conjunturas que se estenderam de 1930 a 1954, e sabia da aspiração militar a uma ditadura republicana, insatisfeita desde o tenentismo." (Simão, 1988, pag. 16-17).

(72) Poucos alunos chegaram a participar de organizações de esquerda, mas para os professores não se trata de uma questão numérica; mesmo que se tratasse de um caso único, a radicalidade de tê-lo nas listas de desaparecidos é suficientemente grave.

(73) Recentemente iniciou-se uma onda de ensaios, biografias romancesadas e trabalhos de revisão histórica cujo tema é a década de 60. Para os objetivos dessa curta exposição, a bibliografia consultada mostra-se um pouco deslocada, visto que centra-se sobretudo na luta armada, e privilegia a reconstituição de fatos. Por outro lado, vários títulos referem-se a narrativas extremamente pessoais. Não tive conhecimento de nenhuma análise do(s) ideário(s) de época. (Cf. Brandão, 1988; Cohn-Bendit, 1987; Gorender, 1987; Matos, 1981; Marcuse, 1968, 1973; Reis Filho & Moraes, 1988; Santos, 1988; Ventura, 1988)

(74) Embora não se saiba até que ponto Marcuse foi de fato lido, é inegável sua influência no meio estudantil. A frase que alude à ampliação do papel dos estudantes pela leitura de Marcuse refere-se à idéia de que a classe operária nos países desenvolvidos sofre um processo de assimilação que destrói seu potencial revolucionário, e que a iniciativa da transformação do sistema capitalista é transferida então para os "marginalizados" - para os estudantes, para o "Terceiro Mundo".

(75) A noção de "novo homem" é aqui usada, propositadamente, num sentido vago. Eram muitas as leituras que recolocavam o tema do papel do indivíduo na transformação social: o jovem Marx, Sartre, Mounier, Fromm. Nas palavras de Cândido, um "marxismo lírico e heterodoxo se misturou a fragmentos de neo-anarquismo e aos novos avatares do cristianismo radicalizado, para gerar um mentalidade geral de demolição, a que não eram estranhas certas inspirações da 'revolução cultural' chinesa, além de largas doses de Marcuse." (Cândido, 1988, pag. 37).

(76) Uma completa cronologia dos acontecimentos a nível mundial e do Brasil no ano de 1968 pode ser encontrada em Reis Filho & Moraes, 1988.

(77) Ver a esse respeito a discussão sobre integração de disciplinas, desenvolvida entre as páginas 38 e 41 desta dissertação.

(78) Os diversos entendimentos do termo "crítico" já foram objeto de análise entre as páginas 77 e 81.

(79) Na verdade, não são metas excludentes já que se trata de obter a igualdade do saber, de torná-lo mais democratizado, homogeneamente distribuído.

(80) A igualdade era bem mais valorizada no G.V.. No C.A., a análise sobre o personalismo (pag. 61/62) mostra que na prática prevaleceu o cultivo de talentos e a competição.

(81) Ao mesmo tempo que incentivava os alunos quietos, havia, em sala de aula, uma aprovação bastante grande de um tipo específico de aluno: o líder em potencial, aquele que aliava a capacidade de raciocínio ao encaminhamento de soluções concretas, em outras palavras, que unia pensamento e ação:

"Sinto que havia aprovação tácita, expressa pelo professor em relação aos alunos que eram capazes de fazer propostas, então não só de participar, mas de sugerir: 'Então, por que em tal condição não se faz isso?' Quando ele era capaz de visualizar uma coisa prática e encaminhar uma solução. Então havia... não que a gente falasse 'Ah, que maravilha!', mas sinto assim, pela nossa postura, pela nossa cara, pelo nosso entusiasmo, que havia uma aprovação tácita assim que reforçava demais alunos desse porte." (Entrevistada nº 3, professora de Estudos Sociais do G.V.)

(82) Os relatórios de área da 1ª série de 1966 são excelente exemplo dessa dificuldade inicial. Todos falam na demora para constituir o código de atitude, na desorganização que prejudicou o cumprimento do conteúdo previsto. No mesmo ano, os relatórios da 2ª série já descrevem uma situação diferente, com a norma definida e funcionando.

(83) É possível estabelecer um paralelo entre a interiorização de normas, tal como ocorre nos colégios estudados e a razão unidimensional, analisada pelos autores frankfurtianos, desde que ressalvadas as proporções. Para Marcuse (Cf. 1968, pag. 35) o termo introjeção descreve a maneira que o indivíduo renova e perpetua os controles exteriores que a sociedade exerce sobre ele, o que pressupõe a existência de uma dimensão interior antagônica, que pode ser dissociada dos imperativos exteriores, o consciente e inconsciente individuais, distintos das opiniões e comportamentos públicos. Na sociedade unidimensional o indivíduo sofre um processo de mimese, de identificação imediata (não natural, mas criada) do indivíduo com a sociedade.

(84) Ao estabelecer o elo entre liberdade e ação, a orientadora esquece de assinalar de que a vontade não é capaz de garantir os rumos de toda intervenção sobre a realidade. Para Hannah Arendt, "a dificuldade pode ser resumida como a contradição entre a nossa consciência e nossos princípios morais, que nos dizem que somos livres e portanto responsáveis, e a nossa experiência cotidiana do mundo externo, na qual nos orientamos em conformidade com o princípio de causalidade." (Arendt, 1972, pag. 188) A orientadora, ao caracterizar "laissez-faire", inverte os termos no que se refere ao sujeito e ao objeto da ação: ser livre, na visão liberal, não é sinônimo de não interferir, mas sim de não sofrer interferências.

(85) Na fala da orientadora educacional, há uma crítica implícita à tendência não diretiva do C.A.. Entretanto, é bom lembrar que somente o Serviço de Orientação seguia essa linha, sendo que os professores intervinham sem hesitação toda vez que consideravam necessário.

(86) É generalizada essa afirmação no que se refere ao C.A.: o trabalho ali desenvolvido era fundamentalmente ligado ao desenvolvimento do raciocínio e ao domínio de amplo leque de informações. Cito alguns depoimentos representativos:

"Eu me sentia um pouco na obrigação de ler uma porção de coisas que até não estavam me interessando, mas que eu precisava saber. Outras coisas eu gostava, eu lia, por prazer ou porque me interessava, quer dizer, não era essa coisa como em qualquer outra escola que você naturalmente se interessa por certas coisas, outras interessam menos, e tal. Mas, você tinha de estar por dentro de mais ou menos tudo. E depois tinha coisas que eu acho que eram mais ou menos fora de contexto: você, na segunda série do ginásio, de repente tinha uma mães que eram lá que eram mais intelectualizadas, então fazia uns mini-cursos fora da escola, que você ia ler Freud com 13, 14 anos. Então ninguém entendia nada, falava Freud errado, então eram umas coisas meio sem pé nem cabeça." (Entrevistada nº 11, aluna do C.A.)

"Valorizou-se demais o intelecto... Que eles eram meninos que sabiam, que conheciam, que criticavam, tudo isso aí. E não sei, sinceramente, hoje, eu tenho vastos pontos de interrogação. Quer dizer, não acho isso... eu, por exemplo, não faria mais (...). Eu acho que você tem que caminhar par a par com as coisas. Eu acho que você não pode, no momento que ele é tão jovem, intelectualizar tanto..." (Entrevistada nº 24, professora de Geografia do C.A.)

"Agora, uma das coisas boas é que realmente, nesses estudos do meio a gente passava a conhecer os alunos sob outro ângulo. A gente conhecia muito na situação escola, que era uma situação em que a gente realmente largava conteúdo em cima deles. E eles liam demais, liam coisas inclusive que emocionalmente eles não estavam... não emocionalmente, mas eles não tinham maturidade inclusive para retrabalhar tudo aquilo de uma vez que a gente estava dando. Nós tínhamos alunos, por exemplo, que estavam lendo Sartre, mas que no fim, quando eles viam uma bola em cima deles eles tinham medo da bola. Quando, na verdade o ser humano é um ser integrado, e a gente estava tratando muito dessa parte intelectual." (Entrevistada nº 24, professora de Geografia do C.A.)

(87) O depoimento que cito aqui mostra claramente a dificuldade em definir até onde ia a eficácia da norma de conduta introjetada no C.A.. A própria entrevistada se contradiz: os alunos mandavam, conseguiam manobrar certas coisas, mas, ao mesmo tempo, não faziam traquinagens e eram cobrados. Essa cobrança vinha dos professores (onde fica a afirmação de que os alunos é que eram a autoridade?). Por fim, são os alunos sim, mas como grupo, que fazem pressão e cobram seus colegas:

"Sabe, a gente era muito mini-adulto demais. E eu senti muito isso quando eu mudei de escola, porque eu sai do Aplicação e fui para o Colégio Santa Maria, que era um colégio de freiras, americanas, tipo Santa Cruz. Um colégio aberto, gostoso, tal; algumas professoras do Aplicação foram para lá, inclusive era um colégio de metodologia moderna., mas onde tinha um outro tipo de comportamento.

- Tenta me explicar essa diferença, como e que você sentiu essa mudança de colégio ?

- Eu gostava mais do Santa Maria.

- Por que ?

- Porque sabe quando você precisa de alguém para dizer "aqui é você, e aqui mando eu? Eu acho que chega uma hora que... você não pode deixar um adolescente tudo, tudo, tudo. E no Aplicação o que acontecia é que de repente a gente se sentia muito perdido, e muito... com muitas responsabilidades cobradas. Então, por exemplo, não existia aquelas traquinagens que eu acho que são necessárias numa escola, e que são saudáveis tipo: é proibido fumar, mas todo mundo fuma escondido, e vai não sei aonde para fumar, num cantinho que todo mundo sabe e finge que não sabe. Aquelas coisas que fazem parte, que é uma coisa de autoridade mesmo.

- E por que isso não existia lá?

- Porque lá a autoridade era a gente. No Aplicação, no fundo, a autoridade era dos alunos, os alunos conseguiam manobrar certas coisas, com certos cuidados. (...)

- E você falou de 'responsabilidades cobradas'. Que tipo de responsabilidade era cobrada?

- Ninguém andava fora da linha no Aplicação, em termos de criança. Todo mundo era muito adulto, todo mundo era muito sério, todo mundo questionava muito, todo mundo tinha um certo padrão de comportamento assim sem ter aquele lado que é infantil... Porque você, quando é adolescente, você ainda é criança também. Você entra no ginásio com 11 anos, sai com 16, pombas... não, já era tudo muito sério.

- E essa cobrança vinha da parte de quem?

- Eu acho que dos próprios professores. E da própria pressão do grupo, o grupo fazia uma pressão. Então, existia toda uma postura que era um pouco falsa. Era um pouco metidinha à besta." (Entrevistada nº 11, aluna do C.A.)

(88) Transcrevo aqui um relato exemplar dessa cobrança por parte dos alunos:

"Havia uma coisa que nós combatíamos: era o estudo do meio se transformar numa excursão de estudante, onde todo mundo berra, atira casca pela janela, mexe com as pessoas que estão passando na rua, então, onde tudo é permitido em nome de uma liberdade cujo conceito é muito distorcido.

Houve estudos do meio que tiveram problemas, o de Barretos, por exemplo. Primeiro, eles fizeram um código, eles mesmos... Então, era proibido levar bebidas alcoólicas, e era proibido sair à noite e voltar de madrugada. Levaram bebidas alcoólicas, 3 ou 4 saíram da Ilha Solteira, foram parar em Andradina, saíram do alojamento e chegaram de madrugada. As pessoas que estavam lá, decidiram o que deviam fazer, com os orientadores que coordenavam, a ação, com os professores e os alunos. Os alunos foram muito mais severos, como eles são mesmo, do que professores e coordenador. O que aconteceu? Mandaram embora, os alunos decidiram que aqueles que pularam o muro e voltaram de madrugada, mudaram sei lá por onde, com uma garrafinha de pinga, eles tinham que ir embora para a casa deles. Porque os pais deles tinham que tomar conta deles porque eles não poderiam ficar lá junto com os outros, e foram embora.

Quando eu cheguei, 10 dias depois, estavam na Assembléia de discussão do caso, ainda. Com pai, com tudo. Na ocasião até, eu me lembro que eu pensei na ocasião: Meu Deus, que meninada severa! Hoje eu não acho tão severos. Eu acho que eles fizeram o que eles deviam fazer mesmo. Sem muita consciência, talvez, eles fizeram o que eles deviam fazer mesmo. Porque depois o código deles não ia ter mais valor, as resoluções que eles transassem não iam ter mais peso. Porque tinham si-

do desrespeitadas. (Entrevistada nº 5, orientadora educacional do G.V.)

(89) Embora muitas vezes a sensação de culpa era utilizada para reforçar determinados comportamentos e eliminar outros, também foram muitas as ocasiões em que os professores e orientadores fizeram o máximo para abrandar os remorsos de seus alunos, principalmente durante as auto-avaliações.

(90) Um dos alunos indisciplinados afirma que não se sentia rejeitado por seu comportamento irreverente, ao contrário, era até admirado pela facilidade em que pulava o muro da escola, por exemplo.

(91) Ver, a esse respeito, o tópico "Indivíduo e Grupo"

(92) Colocando em termos objetivos, a falta em uma das aulas no G.V. correspondia a ter 8 faltas em colégios comuns. É claro que o peso de faltar em escola tradicionais pode ser muito mais grave: é costumeiro o uso de suspensão como pena para a cácula de aulas.

(93) Embora nem todos os professores fizessem este tipo de controle quase que contábil, diário, do comportamento de cada um, havia a chamada F.O.A. (Ficha de Observação de Aluno) que era preenchida por todos os professores, e que descrevia individualmente o aluno. Por mais que a intenção dela fosse o conhecimento das dificuldades, aptidões e progressos dos alunos, para fins educativos, não deixa de constituir, ao mesmo tempo, uma forma de controle.

(94) O depoimento que transcrevo agora é bem expressivo dessa sensação de perda:

"Eu acho que foi uma pena aquilo ter acabado e uma pena este outro lado que era um pouco pedante... Porque hoje você chega aí e os caras do Aplicação são exatamente iguais aos outros que saíram das outras escolas. Ficou tudo na média. Não teve nenhum grande gênio, acho que está todo mundo bem normal, pelo menos os que eu encontro por aí. E não precisava de ter tido essa coisa, foi um pouco sofrida...

- Sofrida em que sentido?

- Eu me sentia um pouco deslocada em relação aos outros adolescentes, de fora da escola. E com um tipo de vivência que a gente perdeu, que não teve, não sei. Teve pouca... teve muito intelectualismo e pouco sentimento. Sabe, a coisa era muito racionalizada... Foi bom para o lado intelectual, não foi tão bom para o lado emocional, eu acho..." (Entrevistada nº 11, aluna do C.A.)

(95) O autor que mais estudou esse fenômeno de competição entre as instituições foi Michel Foucault.

(96) O G.V. reservava certo número de vagas para cada segmento da população local, mantendo a proporcionalidade encontrada no universo. No caso do ginásio da Capital, por exemplo, foi realizada uma pesquisa pelo próprio S.E.V. para determinar a composição social do bairro "Brooklin Paulista".

(97) Muitos depoimentos ressaltam o fato de que as famílias dos alunos do C.A. constituíam grupos anteriores à escola, o que aumentava bastante a sua unidade e poder de intervenção (dois segmentos expressivos dessas famílias foram a comunidade judaica e os professores universitários).

(98) As observações feitas pela coordenadora para os professores muitas vezes diziam respeito a aspectos pessoais. Uma das professoras de Estudos Sociais, por exemplo, conta (sem nenhuma conotação pejorativa) que uma vez foi indagada à respeito de sua suposta antipatia por sua colega da área de Inglês.

(99) As duas escolas, frente às discordâncias ou inaptações consideradas graves, tinham como recurso extremo a não renovação do contrato ao final do ano. O contrato temporário era comum às duas escolas, porém sua menção é bem mais acentuada no G.V.: somente um dos entrevistados do C.A. citou esse procedimento; no outro extremo, todos os depoimentos referentes ao G.V. incluem este dado, ressaltando a tensão que isso envolvia.

(100) A maior parte das entrevistas foram realizadas em 1985, ano em que foi defendida a dissertação de Sandra M.L. Marques sobre o G.V. de Rio Claro. Como a autora critica de forma contundente o autoritarismo da coordenação do G.V., algumas minhas entrevistas foram realizadas ainda sob esse impacto.

(101) A própria coordenadora pedagógica do G.V. refere-se à essa divisão de competência: "A direção no Colégio sempre foi um pouco problemática. Ela era, em geral, exercida por um professor da rede ou por um professor ligado à Universidade, mas era alguém que inclusive não tinha assim muita autonomia. Em geral, a Direção do Colégio era uma direção executiva. Quem realmente resolvia os destinos do Colégio era o pessoal da Universidade, através de um grupo de representantes - o "órgão de Planejamento". (Entrevistada nº 26, coordenadora pedagógica do C.A.)

(102) Em 1968, por exemplo, a Secretaria de Educação exigiu que o G.V. adaptasse o sistema ao regime de meio período; essa proposta, por fim implementada, recebeu críticas por parte da maioria de seus educadores.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- ARENDRT, Hannah**
1972 Entre o Passado e o Futuro, São Paulo, Editora Perspectiva.
1989 A Condição Humana, 4.ed. - Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- AZANHA, José Mário Pires**
1979 "Democratização do Ensino: vicissitudes da idéia do ensino paulista". Cadernos de Pesquisa, nº 30, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, set..
- BALZAN, Newton César**
1980 "Sete Asserções Inaceitáveis sobre a Inovação Educacional". Educação e Sociedade, Ano II, nº6, junho, São Paulo, Cortez/Autores Associados/ CEDES.
- BARTLETT, Frederic**
1932 Remembering, Cambridge, Cambridge University Press.
1947 "Social Factors in Recall". In: NEWCOMB, T. & HARTLEY E., Readings in Social Psychology, New York, Henri Holt.
- BEISIEGEL, Celso de Rui**
1982 Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil, São Paulo, Ática.
- BERGSON, Henri**
1959 "Matière et Mémoire", in Oeuvres, Paris, P.U.F..
- BOBBIO, Norberto**
1988 Liberalismo e Democracia, São Paulo, Brasiliense.
- BOSI, Ecléa**
1979 Memória e Sociedade: lembrança de velhos, São Paulo, T. A. Queirós.
- BRANDÃO, Gildo Marçal**
1988 "Sobre a Fisionomia Intelectual do Partido Comunista (1945-1964)". Lua Nova, nº 15, outubro, CEDEC.
- BUCK-MORSS, Susan**
1981 Origen de la Dialéctica Negativa: Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt, Cidade do México, Siglo Veinteuno.
- CANDIDO, Antonio**
1988 "O Mundo Coberto de Moços". In: SANTOS, M. C. L. (Org.), Maria Antônia: uma rua na contramão, São Paulo, Nobel.
- CANETTI, Elias**
1983 Massa e Poder, São Paulo, Melhoramentos; Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- CANEVACCI, Massimo (Org.)**
1984 Dialética do Indivíduo: o indivíduo na natureza, história e cultura, 2.ed. - São Paulo, Brasiliense.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S.**
1981 Uma Introdução à História, São Paulo, Brasiliense.

- CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de**
 1963 Didática do Estudo (na perspectiva do desenvolvimento intelectual). Tese Apresentada ao Concurso para Livre-Docência da Cadeira de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.
- 1974 Piaget e a Didática, São Paulo, Saraiva.
- 1975 "Didática: perspectivas deste século". Revista da Faculdade de Educação, U.S.P., São Paulo, 1(1): dez..
- CAVALHEIRO, Maria Rosa**
 1970(a) "Uma Experiência Educacional da Equipe de Educadores do G.E.V. João XXIII, Americana; 1 - A educação sexual num plano de trabalho integrado da equipe de educadores." Ciência e Cultura, São Paulo, 22(1): 65-68.
- 1970(b) "Uma Experiência Educacional da Equipe de Educadores do G.E.V. João XXIII, Americana; a participação do aluno na equipe de educadores no processo educacional." Ciência e Cultura, São Paulo, 22(1): 69-74.
- CHAUI, Marilena de Souza**
 1980 "Ideologia e Educação". Educação & Sociedade, Ano 11, nº 5, janeiro, Cortez/ Autores Associados/ Cedes.
- COHN-BENDIT, Dany**
 1987 Nós que Amávamos Tanto a Revolução, São Paulo, Brasiliense.
- DEWEY, John**
 1979 Democracia e Educação, 4.ed., São Paulo, Cia. Ed. Nacional.
- FARIA, Wilson de**
 1973 Didática nas Escolas Experimentais de São Paulo, Presidente Prudente. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras.
- 1977 "As Áreas de Estudo nos Ginásios Vocacionais de São Paulo". Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, (mimeo).
- FAUNCE, Roland & BOSSING, Nelson L.**
 1961 Desarrollo del Plan Escolar de Núcleo Básico, Buenos Aires, Eudeba.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes**
 1985 Educação no Brasil Anos 60; o pacto do silêncio, São Paulo, Loyola
- FEBVRE, Lucien**
 1977 Combates pela História, Lisboa, Presença.
- FRAISSE, Paul & PIAGET, Jean**
 1969 Tratado de Psicologia Experimental, Rio de Janeiro, Forense.
- GARCIA, Walter (coord)**
 1980 Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas, São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- GORENDER, Jacob**
 1987 Combate nas Trevas. A esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada, 3.ed. - São Paulo, Editora Ática.

- HALBWACHS, Maurice**
 1925 Les Cadres Sociaux de la Mémoire, Paris, Félix Alcan.
 1950 La Mémoire Collective, Paris, P.U.F..
- HEGEL, G.W.F.**
 1979 "Sur L'Enseignement de la Philosophie au Lycée". In: FERRY, L. & PESRON, J. P. & RENAUT, A., Philosophies de L'Université; L'idealisme allemand et la question de l'université, Paris, Payot.
- HORKHEIMER, Max**
 1976 Eclipse da Razão, Rio de Janeiro, Editorial Labor do Brasil.
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W.**
 1973 Temas Básicos da Sociologia, São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo.
 1985 Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed..
- JAY, Martin**
 1974 La Imaginación Dialéctica; História de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social, Madrid, Taurus.
- LE GOFF, Jacques**
 1984(a) "Memória" in Enciclopédia Einaudi, vol.1: Memória - História, Porto, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
 1984(b) "História" in Enciclopédia Einaudi, vol.1: Memória - História, Porto, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
 1984(c) "Passado/Presente" in Enciclopédia Einaudi, vol.1: Memória - História, Porto, Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre (orgs.)**
 1977 Fazer História, Lisboa, Bertrand.
- LEIF, Jean**
 1970 Inspirações e Tendências Novas da Educação, São Paulo, Editora Nacional/ Editora da U.S.P..
- LEME, Dulce Maria P. Camargo ... (et al.)**
 1986 O Ensino de Estudos Sociais no Primeiro Grau, São Paulo, Atual.
- LOBROT, Michel**
 1977 A Favor ou Contra a Autoridade, Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira**
 1986 Perspectivas Históricas da Educação, São Paulo, Ática.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom**
 1974 Introdução ao Estudo da Escola Nova; bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea, 11.ed. - São Paulo, Melhoramentos. (Obras Completas..., 2 - Bibl. de Educação)
- LUZURIAGA, Lorenzo**
 1987 História da Educação e da Pedagogia, São Paulo, Editora Nacional.

- MARCUSE, Herbert**
 1968 L'Homme Unidimensionnel: essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée, Paris, Ed. de Minuit.
 1973 Contra-Revolução e Revolta, Rio de Janeiro, Zahar.
 1981 Idéias sobre uma Teoria Crítica da Sociedade, 2.ed. - Rio de Janeiro, Zahar.
- MARQUES, Sandra Machado Lunardi**
 1985 Contribuição ao Estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional Raul Fernandes de Rio Claro, Dissertação Apresentada à P.U.C., São Paulo.
- MATOS, Olga C. F.**
 1981 Paris 1968: as barricadas do desejo, São Paulo, Brasiliense.
- PAIVA, Vanilda Pereira**
 1980 Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira/UFC.
 1983 Educação Popular e Educação de Adultos, 2ª ed., São Paulo, Edições Loyola.
- PARRA, Nélio**
 1981 Pensamento Lógico e Interação Social: um estudo fundado na teoria de Jean Piaget. Tese Apresentada ao Concurso de Livre-Docência em Didática do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- PIAGET, Jean**
 1983(a) "A Epistemologia Genética". In: Os Pensadores, 2.ed. - São Paulo, Abril Cultural.
 1983(b) "Problemas de Psicologia Genética". In: Os Pensadores, 2.ed. - São Paulo, Abril Cultural.
 1989 Seis Estudos de Psicologia, 16.ed. - Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- PIMENTEL, Maria da Glória e SIGRIST, A.**
 1976 Orientação Educacional, 3.ed. - São Paulo, Pioneira.
- REIS FILHO, Daniel Aarão e MORAES, Pedro de**
 1988 1968, A Paixão de uma Utopia, Rio de Janeiro, Espaço e Tempo.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos**
 1980 "O Colégio Vocacional 'Oswaldo Aranha' de São Paulo". In: **GARCIA, Walter** (coord), Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas, São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira**
 1978 História da Educação no Brasil, Petrópolis, Vozes.
- ROUANET, Sergio Paulo**
 1987a As Razões do Iluminismo, São Paulo, Companhia das Letras.
 1987b A Razão Cativa, 2.ed. - São Paulo, Brasiliense.
- RUSCONI, Gian Enrico**
 1969 Teoria Crítica de la Sociedad, Barcelona, Ediciones Martínez Roca.

- SADER, Eder**
1988 "Duas Invasões". In: **SANTOS, M. C. L.** (Org.), María Antônia: uma rua na contramão, São Paulo, Nobel.
- SANTOS, Maria Cecília Loschiavo dos** (Org.)
1988 María Antônia: uma rua na contramão, São Paulo, Nobel.
- SARTRE, Jean- Paul**
1987 "Questão de Método" in Os Pensadores, 3.ed. - São Paulo, Nova Cultural.
- SAVIANI, Dermeval**
1980 "A Filosofia da Educação e o Problema da Inovação em Educação". In: **GARCIA, Walter** (coord), Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas, São Paulo, Cortez/Autores Associados.
1985 Escola e Democracia, 6.ed. - São Paulo, Cortez/Autores associados.
1985 Educação: do senso comum à consciência filosófica, 5.ed., - São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- SCHWARTZMAN, Simon**
1984 Tempos de Capanema, Rio de Janeiro / São Paulo, Paz e Terra / Edusp.
- SILVA, Franklin Leopoldo e**
1988 "Rua Maria Antônia". In: **SANTOS, M. C. L.** (Org.), María Antônia: uma rua na contramão, São Paulo, Nobel.
- SINHO, Azis**
1988 "Na Faculdade". In: **SANTOS, M. C. L.** (Org.), María Antônia: uma rua na contramão, São Paulo, Nobel.
- VENTURA, Zuenir**
1988 1968: O ano que não terminou, 14.ed. - Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- WARDE, Mirian Jorge**
"O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo". In: **GARCIA, Walter** (coord), Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas, São Paulo, Cortez/Autores Associados.
- WEREBE, Maria José**
1977 A Educação Sexual na Escola, Lisboa, Moraes Editores.

DOCUMENTOS:

S.E.V. - Serviço do Ensino Vocacional

- 1966 "Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Estaduais Vocacionais do Estado de São Paulo", São Paulo, (mimeo).
1966 "Relatório de Orientação Educacional", São Paulo, (mimeo).
1966 "Relatório de Educação Musical", São Paulo, (mimeo).
1966 "Relatório de Economia Doméstica", São Paulo, (mimeo).
1966 "Relatório de Artes Industriais", São Paulo, (mimeo).
1966 "Relatório de Ciências Naturais", São Paulo, (mimeo).
1968 "Pesquisa sobre a Socialização dos Alunos", São Paulo, (mimeo).
S/data "Regimento Interno do Ginásio Vocacional", São Paulo, (mimeo).