



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

INTERAÇÕES SUBJETIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR UMA PRÁTICA POSSÍVEL?

SELMA COTTA CHAUVET COELHO

*Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, como parte dos
requisitos curriculares obrigatórios
para a obtenção do título de Mestre
em Educação.*

*Orientador: Luiz Antonio Gomes
Senna*

Rio de Janeiro. ____ de _____ de 2007.



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

INTERAÇÕES SUBJETIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR UMA PRÁTICA POSSÍVEL?

Rio de Janeiro. ____ de _____ 2007

Selma Cotta Chauvet Coelho

Comissão Examinadora

Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

DEDICATÓRIA

Ao Paulo, meu companheiro e
aos meus filhos Pedro e Felipe

AGRADECIMENTOS

É impossível pensar na realização desta pesquisa sem a participação direta e a valiosa ajuda de algumas pessoas às quais agradeço:

Ao professor Senna, que sabe como ninguém, fazer dialogar o mundo dos Iluminados com o mundo dos sujeitos escolares. Sua escuta interessada, sua cuidadosa e criteriosa orientação, suas indicações bibliográficas, sua risada larga e fraterna e sua capacidade de se surpreender e de investigar, me encorajaram a fazer sentido dos meus sonhos e continuar acreditando nos saberes de meus alunos.

Ao CAP e à UFRJ, que me possibilitaram a realização desta investigação, liberando-me de toda a carga horária docente.

À Diretora do CAP-UFRJ, professora Celina Maria de Souza, pela atenção e valiosa ajuda neste trabalho de investigação, facilitando e contribuindo diretamente na coleta de dados.

Às professoras do CAP-UFRJ, Maria Teresa Lopes da Cruz e Maria Lúcia Brandão dos Santos, cuja criatividade e crença no potencial desses nossos alunos, sempre me contagiaram com a arte de inventar uma nova escola.

A todos os meus alunos, cujas aprendizagens e não aprendizagens sempre me ajudaram a nunca parar de me indagar.

Sou especialmente agradecida a meus familiares, aos meus filhos Felipe e Pedro e ao meu marido Paulo, pela paciência e colaboração em todo o desenvolvimento desta busca.

RESUMO

O objetivo desta dissertação consiste em estudar a interação subjetiva nas práticas de ensino-aprendizagem, verificando os impactos deste movimento de interlocução no cotidiano da escola. Trata-se de discutir um outro modelo de aprender/ensinar, pela via da interlocução com os outros sujeitos, no qual se compartilham modos de aprender. Visa-se a ampliar os conhecimentos sobre o papel desta interlocução na aprendizagem, na mobilização dos interesses, na construção das identidades e no prazer de ensinar e aprender. Trata-se de uma pesquisa teórica que tem como motivação as práticas de formação escolar desenvolvidas em Colégios de Aplicação da rede Federal do Rio de Janeiro, em especial, no CAP-UFRJ, nos quais mudanças no perfil de aluno levaram à adoção de um contexto pedagógico de Educação Inclusiva não reconhecido na cultura escolar do colégio. Realiza-se um estudo teórico sobre a Cultura da Escola Nova, que surgiu como resposta inovadora ao modelo tradicional de educação (na qual os Colégios de Aplicação, na sua constituição, se basearam), relacionando-o às novas estruturas da sociedade e às modificações ocorridas no corpo discente. Os conceitos derivados destas relações serviram de orientação no estudo crítico das concepções de aprendizagem em Piaget e Vygotsky. A relação destes estudos sobre a Cultura da Escola Nova e das concepções de Piaget e Vygotsky na aprendizagem permitiram que se definissem as concepções de aluno e professor no CAP-UFRJ. Com base nestas concepções, elaborou-se, então, um estudo sobre fatores determinantes do ensino-aprendizagem, a saber, intencionalidade, subjetividade e vínculo, terreno das Metáforas e do espaço *Lá*, os quais mantêm relação direta com os significados e sentidos do aprender. Com isto, confrontaram-se os estudos relativos à interação subjetiva à orientação e ao planejamento das práticas docentes próprias ao modelo de aprendizagem do CAP-UFRJ, buscando determinar os aspectos que devem ser considerados pelos professores na orientação de sua prática docente.

Palavras-Chaves: Ensino-Aprendizagem, subjetividade, intencionalidade e vínculo.

RESUMEN

Esta disertación analiza la interacción subjetiva en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta el impacto de dicho movimiento de interlocución en el cotidiano de la escuela. En verdad se discute otro modelo de aprender/enseñar, por la vía de la interlocución con otros sujetos, en que se comparten modos varios de aprender. Visase ampliar los conocimientos acerca de los papeles de esta interlocución en el aprendizaje, en la cooptación de deseos, en la construcción de las identidades y en el placer de enseñar y aprender. Constituyese el trabajo de una investigación de fondo teórico que toma por motivación las prácticas de formación escolar desarrolladas en colegios de aplicación vinculados a la red federal de educación brasileña en la Ciudad de Rio de Janeiro, en particular, el CAP/UFRJ, en qué, debido a mudanzas recientes en el perfil de los discentes, se impartió la adopción de un contexto pedagógico de Educación Inclusiva no reconocido en la cultura corriente del colegio. Realizase un estudio teórico del movimiento de la Escuela Nueva, surgido como respuesta innovadora al modelo tradicional de educación (bajo el cual los colegios de aplicación se basaran, desde su constitución), lo relacionando en seguida a las nuevas estructuras de la sociedad contemporánea y las mudanzas ocurridas en el cuerpo discente. Los conceptos derivados de esto estudio preliminar se aplicaran como orientación para un estudio crítico de las concepciones de aprendizaje promulgadas por Piaget e Vygotsky. En seguida, se definieran las concepciones de alumno e maestro en el CAP/UFRJ y, así sustentado, elaborase un estudio acerca los factores determinantes de el proceso de enseñanza / aprendizaje, a saber, intencionalidad, subjetividad y vínculo, el espacio de las Metáforas y el *espacio La*, los que mantienen directa relación con los significados y sentidos del aprender. En conclusión, confrontan-se los estudios relativos a la intersubjetividad a la orientación pedagógica y los planos de curso del CAP/UFRJ, buscando determinar los aspectos que deben ser considerados por los maestros en la orientación de su plática docente.

Palabras-clave: enseñanza, aprendizaje, subjetividad, intencionalidad y vínculo.

SUMÁRIO

1. O ato de aprender e ensinar- quando o investimento em inovação e experimentação, já não garantem o sucesso, *pág. 1*

- 1.1. A escola como questão, *pág. 1*
- 1.2. Entendendo a questão, *pág. 3*
- 1.3. Objetivos da pesquisa, *pág.10*
- 1.4. Encadeamento dos capítulos, *pág.11*

2. O CAp- UFRJ e o seu contexto, *pág. 13*

- 2.1.O CAp-UFRJ- sua criação, *pág. 13*
- 2.2. O acesso ao CAp-UFRJ, *pág.17*
- 2.3. O CAp-UFRJ- sua estrutura administrativa, *pág.19*
- 2.4. O CAp-UFRJ- suas diretrizes curriculares, *pág.22*
 - 2.4.1-O CAp- UFRJ- o planejamento e o aluno, *pág.29*

3. Os Colégios de Aplicação e a Escola Nova, *pág.40*

- 3.1.O Pensamento pedagógico Iluminista- presságios de uma Escola Nova, *pág.41*
- 3.2.A escola do final do século XIX e início do século XX, *pág.46*
- 3.3.Os pioneiros da Escola Nova e a renovação das idéias pedagógicas, *pág.48*
 - 3.3.1.A psicologia aplicada à educação e os Laboratórios-Escola, *pág.53*
- 3.4.Quando o modelo econômico, social e político determinam o surgimento de uma Nova Escola no Brasil, *pág.55*
- 3.5.Surge uma Nova Escola no Brasil- ensaia-se um novo sujeito da aprendizagem no CAp-UFRJ, *pág.61*

4. Para cada tipo de escola há um sujeito da aprendizagem, *pág.65*

- 4.1.A concepção de aprendizagem em Piaget, *pág.66*
- 4.2.A diversidade na escola- uma questão de educação inclusiva, *pág.70*
 - 4.2.1.O aluno normal X o aluno deficiente- uma questão de formação do professor e normatividade escolar, *pág.72*
 - 4.2.2.O aluno letrado X o aluno oral- uma questão de diferença nos contextos de educação intercultural, *pág,74*
 - 4.2.3.Vygotsky- um só sujeito da aprendizagem- múltiplos sentidos, *pág.76*
- 4.3.Os sujeitos da aprendizagem e a concepção de aluno/aula no CAp-UFRJ, *pág.80*

5. Quando aprender envolve significação, *pág.84*

- 5.1.Escola X intencionalidade, *pág.85*
 - 5.1.1.O que se pode compreender como escola?, *pág.87*
 - 5.1.2.O que se pode compreender como padrão de comportamento a ser adotado na instituição e o que esperar dela, *pág.92*
 - 5.1.3.Aprendizagem envolve intencionalidade, *pág.95*
 - 5.1.4.A intencionalidade no uso da linguagem, *pág.97*

- 5.2.A perda das identidades coletivas na Pós-Modernidade, *pág.104*
- 5.3.Para haver entendimento, é preciso receber, produzir e dar sentidos, *pág.109*
 - 5.3.1.A questão da subjetividade, *pág.110*
 - 5.3.2.A questão do vínculo, *pág.113*
 - 5.3.3.Metáforas e o Espaço “Lá”, *pág.116*
- 6. Considerações finais, *pág.121***
 - 6.1.Retomando os capítulos, *pág.126*
- **Bibliografia, *pág.134***

O ato de aprender e ensinar- quando o investimento em inovação e experimentação, já não garantem o sucesso.

1.1.A Escola como questão

Minha motivação ao realizar este estudo localiza-se na necessidade de tentar um novo olhar para algumas questões da escola pública. Não me convenço dos velhos argumentos contra ela sempre utilizados, principalmente no que se relaciona à sua incapacidade para ensinar, fato que costuma vir associado com o não aprender do aluno. Não são poucos aqueles que insistem em dizer que existe na escola uma parcela significativa de alunos que, mesmo com ajuda, não conseguem aprender. Será? Como professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que chamaremos de CAp, desde o ano de 1993 em turmas do Ensino Fundamental C.A à 4ª série, já tendo desenvolvido esta mesma função e a de Supervisão Pedagógica, em escolas particulares, gostaria de partilhar com você, neste estudo, das angústias que tenho vivido.

Com o intuito de não individualizar uma questão, que creio também se constituir em angústia, para muitas outras professoras, tratarei esta experiência como sendo a de “uma professora”. Vale aqui um alerta: esta experiência no CAp, que motiva esta pesquisa, apesar de não ocupar um lugar central neste estudo, orientará os caminhos desta investigação, tanto como lembrança, como por convicção que a instituiu na base de valores sobre o ato de ensinar.

As preocupações de nossa professora, do CAp, iniciam-se no ano de 1998, no momento em que o sorteio público nas turmas de 1ª e 5ª séries, e no ano de 2000, nas turmas de Alfabetização, substituindo as provas de nivelamento- “os vestibulinhos”, e a prova em Língua Portuguesa e Matemática, com nota mínima cinco, em cada uma das disciplinas, seguido de sorteio, para as vagas do Ensino Médio, trouxeram mudanças no perfil de aluno e de todos os conceitos que engendravam a relação de ensinar/aprender

nesta escola, introduzindo contextos de Educação Inclusiva até então inexistentes em escolas experimentais. De “centro do sucesso”, como colégio experimental, onde as inovações eram sempre postas em prática e mostravam bons resultados, passa a ter que lidar com o não aprender do aluno, mistério que ainda precisa ser desvendado.

Este novo aluno formou turmas, onde o seu estranhamento aos procedimentos pedagógicos levou-o a não entrar em sintonia, nem com as aprendizagens e nem com os seus pares, excluindo-se uns aos outros. Nas famílias o estranhamento se deu ou pela auto-exclusão, ou pela participação “tímida” e submissa, de alguns grupos, nas decisões e acompanhamento dos processos educacionais do aluno.

Várias foram as tentativas de modificação deste quadro, não resultando em mudanças.

Na perspectiva do professor de Colégio de Aplicação cuja prática se constrói numa relação reflexiva escola/universidade e com a autonomia que esta lhe outorga, pretende-se estudar este novo fenômeno que ocorre na escola, a fim de ajudar esta professora a refletir sobre sua prática, assim como a dialogar com os seus pares e com as famílias dos alunos.

Sabe-se que a criação do Colégio de Aplicação, como escola experimental com vocação para a inovação no ensino, está ligada à influência do pensamento escolanovista na educação brasileira, movimento de reforma do ensino introduzido no país dos anos de 1920 e retomado nos anos de 1950, inspirado nos princípios da Pedagogia Nova. No conceito de Fernando de Azevedo, a Escola Nova ou Educação Nova engloba

Toda a variedade de planos e de experiências em que se introduziram idéias e técnicas novas (como os métodos ativos, a substituição das provas tradicionais pelos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variáveis individuais) ou que trouxessem, na organização de estrutura ou num processo de ensino, o selo da novidade.”(AZEVEDO 1958a: 179)

1.2. Entendendo a questão

Sabe-se que o ato de aprender e ensinar mostra-se uma ação complexa onde intervêm fatores de diversas áreas do desenvolvimento humano, que vão desde as ciências do conhecimento (matemática, português, física e outras), até a psicologia, a antropologia, a filosofia, a psicolingüística e a educação.

Como ato de conhecimento, é uma atividade atravessada, dentre outras funções, pela compreensão, interpretação, declaração, esclarecimento e tradução, todas estas, formas que marcaram os primórdios do ato de ensinar/aprender, Hermenêutica.

A Hermenêutica, como berço das primeiras ações humanas de cognição, foi inicialmente marcada, pela dimensão sacra de compreensão e interpretação da palavra de Deus, fato que Coreth nos ajuda a entender, quando nos mostra o significado de Hermenêutica:

...já em grego o termo significa de preferência, embora não exclusivamente, a compreensão e a exposição de uma sentença dos deuses, de uma mensagem divina, como, digamos, de um oráculo de Delfos, o qual precisa de uma interpretação para ser compreendido corretamente, ou seja, “levado à compreensão” CORETH (1973: 2)

Já com os gregos , como texto sagrado que necessitava de um intérprete para ser revelado ao outro; passando por Schleiermacher (apud CORETH 1973:19) como compreensão e interpretação enquanto técnica de bem interpretar um texto falado ou escrito, na ótica do próprio autor - suas vivências, intenções, o seu mundo de idéias e

representações ; por Heidegger (apud CORETH 1973:24) na busca do sentido do texto através da linguagem, tendo por horizonte a auto-compreensão e por Gadamer (apud CORETH 1973: 24-5) na compreensão mais alargada da obra, não impondo ao leitor regras ou indicações para a interpretação e para o entendimento, parece-nos provável que a ação humana de compreender, esteja ligada, em maior ou menor grau, às interações subjetivas presentes na própria tentativa de tradução e comunicação, por meio do texto, da fala e da obra, como um desvelamento, como nos indica Deleuze:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. ...Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja “egiptólogo” de alguma coisa.
DELEUZE (2003: 4)

Todas estas formas de interpretar a informação, nos remetem à escola, instituição que lida com o conhecimento, com a busca dos significados, com a interpretação e que sob a ótica filosófica, atenta para a procura das verdades, por isso, também lugar das relações subjetivas, que como vimos, parecem penetrar todo o ato de aprender/ensinar.

Um olhar mais crítico sobre nossas escolas, nos aponta para a seguinte questão: as interações que ocorrem no ato de aprender/ensinar nos processos educacionais utilizados na escola formal, hoje, mostram-se distantes das formas pelas quais os alunos interagem com o conhecimento, não conseguindo produzir interesse pelo exercício de aprendizagem escolar, e nem introduzir os saberes próprios das diversas ciências. Neste quadro os alunos buscam o prazer e as respostas imediatas, com pouca reflexão ou formalização de conceitos. É sobre isto que trata esta investigação, do processo de interação que ocorre no ato de aprender/ensinar.

A análise dos motivos que levam os alunos a não aprenderem na escola, apesar de demonstrarem capacidade para isso fora deste contexto, em situação mais espontânea, tem evidenciado as fortes desarticulações entre o

potencial cognitivo do aluno, suas intenções e representações e as intenções e representações da escola. Tal fato chamou a atenção desta nossa professora, dentre outros fatores, para as interações que ocorrem, na escola, no ato de ensinar/aprender.

A experiência desta professora, com seus alunos nos aponta para a existência, na relação professor/aluno/aluno, de interações que se mostram carregadas de significações quando o professor percebe na sua atuação o quanto a maior atenção aos gestos, à fala e aos interesses demonstrados pelos alunos, funciona como potencializador de sentidos para todos os envolvidos na aprendizagem. Nessa ótica, à medida que os alunos relatam suas expectativas, observações e desejos, instala-se uma maior escuta em relação, não só aos conteúdos pedagógicos, como também à criação de projetos de trabalho definidos por eles para serem objeto de investigação e criação, na escola. Essa escuta parece operar uma verdadeira interlocução de saberes diferentes, já que os relatos dos alunos originam modos de trabalho compartilhado na sala e na escola, ampliando as aprendizagens.

Esse espaço de interlocução não está limitado ao espaço físico da sala de aula, mas sim ao encontro intersubjuntivo que se estabelece entre_ensinante e aprendente durante o acontecimento da própria ação de aprender/ensinar.

Por não envolver apenas uma relação pessoal frente à presença do outro, mas também, um processo de desenvolvimento cooperativo determinado pelas intenções de mútua transformação presentes na relação, esta não se caracteriza com um momento isolado, uma fração de tempo que se inicia e conclui na esfera de si mesmo. Inicia-se na sala e se prolonga no professor e no aluno sob a forma de lembranças, representações e sentimentos, dentro e fora do espaço escolar onde se originou.

Neste espaço de relacionamento os atores da educação são sempre portadores de intencionalidades que orientam os investimento de cada um nessa ação, mesmo quando a não-intenção requer uma reinvenção, pela reconstrução das ações anteriores, levando o sujeito a um olhar mais atento para o vivido e o pensado a fim de que descubra a intenção que ainda não está posta.

Esta intencionalidade é, todavia, múltipla, pois são múltiplos os sujeitos e suas intenções, e constroem-se continuamente na própria relação-pensamento que se instala na ação de aprender/ensinar, ação esta que se inicia pela intencionalidade de seus atores guiando o “para quê”, o “por quê”, o “porquê” e o “como” de suas ações e de suas escolhas para, em seguida, colocar em movimento as construções subjetivas, próprias de cada um dos atores dessa relação, mobilizando-as nesta ação relação-pensamento. Na escola, entretanto, tal intencionalidade possui naturezas distintas, dificultando assim os modos de aprender-ensinar: de um lado há o professor, cuja visão está baseada num modelo fechado e pré-determinado de ação, que age para conformar a atitude do aluno, adequando-a a único ideal de sujeito científico não admitindo outros modos de aprender além do modelo de atenção-exercício-memória, e do outro, está o aluno que não se prende a nenhum modelo de ser; suas ações e intenções são múltiplas.

Estas variedades de intencionalidades só ocorrem por meio da linguagem, entendida aqui como expressão da língua e dos demais sistemas de expressão (do gesto, do texto, da imagem e dos sentimentos), para além da linguagem, nas intenções, julgamentos e opiniões dos sujeitos da aprendizagem numa relação-pensamento. Integram também este quadro, as representações dos sujeitos envolvidos.

A investigação sobre o uso da linguagem, para além de um código de expressão, permite atravessar as fronteiras que separam os estudos que se ocupam do racional e os que tratam do sensível, cisão que parece ocorrer entre estas duas áreas de pesquisa. A opção pelo estudo da linguagem para além dos aspectos dos conteúdos formais do ensino, aprofundará a compreensão da complexidade que envolve a aprendizagem e o não-aprender de muitos, de nossos alunos.

Esta separação entre o ser simbólico, de representações e o ser da inteligência, observa-se na prática escolar. A transmissão do conhecimento na escola, apropria a experiência sensível da transmissão dos conteúdos formais, colocando-os em segundo plano, em geral, no terreno da “criatividade”. A escola parece acreditar que a imaginação, a descoberta, a criação e a surpresa, são algumas das experiências que devem se restringir aos momentos e às atividades mais livres, não atrapalhando a atenção, o raciocínio e a lógica que o momento da aprendizagem formal instaura. Nesta dicotomia não há lugar para as memórias das experiências significativas de seus atores, o que parece também contribuir para o empobrecimento do processo de construção do conhecimento.

O aprofundamento das questões relacionadas às aprendizagens do sujeito sensível e de representações, permite-nos ultrapassar as fronteiras do entendimento de uma linguagem que se opera na escola, para além do que as palavras possam expressar. Na escola opera-se também uma linguagem não manifesta que regula as intenções de alunos e professores, dando sentido a todas as relações que se estabelecem na aprendizagem e que denuncia as representações construídas por seus atores, em suas experiências de vida e expressas em suas ações, falas, julgamentos e opiniões.

Nesta visão ampliada da linguagem, que se dá na relação de ensinantes e aprendentes, opera-se uma ampla forma de comunicação, funcionando como um meio de interação entre o “porquê”, o “para quê” e o “como” do aluno e os do professor, diante da própria ação. Nessa comunicação opera-se um constante movimento de instauração de sentidos para ambos, valendo como uma potência de significados. Muitas vezes conhecidos, outras vezes revelados para os sujeitos.

Este ato de aprender, pela busca de sentidos, permite repensar o sentido único de ensinar e aprender que caracteriza nossas escolas, admitindo-se mais de um tipo de sujeito da aprendizagem e fazendo o professor refletir sobre suas pré-determinações. Neste modelo de aprender-ensinar, os processos educacionais visam, mais do que ensinar os conteúdos formais, legitimar os sujeitos. O planejamento do professor orienta sua ação, que estará sempre aberta às demandas que as experiências, as falas, os julgamentos e as opiniões dos alunos instauram cooperativamente, criando, recriando e experimentando conceitos ou relembrando as experiências significativas que a memória dos alunos guardou e que a interação intersubjuntiva professor-aluno, faz surgir. Os conteúdos formais não funcionam como acúmulo de saberes, que a escola insiste em levar o aluno a dominar em quantidades cada vez maiores, mas potencializadores de descobertas e experimentações.

Esta perspectiva, no entanto, parece repercutir na escola sob a forma de um ritmo próprio de trabalho professor-aluno, onde não se privilegia o desenvolvimento de todos os conteúdos formais, por se evidenciarem, alguns, de uma forma mais abstrata do que as características de raciocínio concreto de nossos alunos de hoje, o que difere, em geral, do aligeiramento proposto pela escola, tendo em vista os vários saberes a serem dominados.

Neste novo modelo das interações intersubjuntivas cria-se um enredo da ação com um sentido único decorrente das pluralidades que ela evoca para o professor e para o

aluno, mas que as representações pessoais fazem significar de maneiras diferentes para cada um. Nesse encontro, um texto único é capaz de instaurar significados variados, ampliando o conceito de linguagem que, não mais se adapta a um modelo único de fazer sentido, visto que os sujeitos da educação, hoje, são também múltiplos, vivem num mundo de verdades provisórias, não mais acreditam nos valores sociais, que no passado constituíram as relações na família, na escola e na comunidade, gerando assim uma dissintonia entre a escola convencional e os sujeitos da escola contemporânea.

Neste quadro analisa-se o modelo de sujeito que aprende inserido num contexto social, com sua história, suas experiências e seus esquemas cognitivos, e, que aprende na interação com o outro tal como visto por Piaget. Reflete-se aqui, sobre a propriedade da utilização deste modelo teórico em nossas escolas, modelo que explica o sujeito na sua forma de organizar e de fazer funcionar a inteligência, considerando-o possuidor de uma competência para aprender, impulsionado internamente por sua ação e criação. No entanto, estes movimentos da inteligência descritos por Piaget, nos quais a escola vem baseando a sua prática, não inclui o aprendente como um sujeito de comunicação que faz significar as palavras de diferentes maneiras, onde são vários os horizontes de significação e onde há a permutabilidade de pontos de vista. Os movimentos da inteligência descritos por Piaget, quando relacionados ao sujeito da escola, hoje, parecem também não corresponder às maneiras pelas quais os alunos se organizam para aprender, visto que este modelo baseia-se num sujeito que opera a sua inteligência de forma abstrata, o que não caracteriza o sujeito de nossas escolas. Tal análise embasará a reflexão sobre a utilização deste modelo na constituição do sujeito escolar e nas representações de aluno ideal que este modelo ajudou a construir no professor.

Para completar este quadro, a contribuição advinda da perspectiva sócio-cultural de Vygostky alcança dimensões não exploradas pela epistemologia genética. Nesta última visão, há um deslocamento da criança abstrata e competente piagetiana, em direção à outra posição, onde é vista como inserida no social, produto de um contexto cultural, sendo a performance do sujeito função desta inserção. Neste modelo de aprender evidencia-se a linguagem como forma de representação simbólica do pensamento e como elemento mediador das construções de aprendizagem. O conceito de zona de desenvolvimento proximal nos ajuda a entender como é possível se gerar aprendizagens com sentidos próprios através de um plano mental onde se operam a ressignificação das

experiências de aprendizagem, no momento em que os interlocutores se esforçam para se compreenderem mutuamente.

Com a teoria que fala sobre o sistema metafórico procura-se discutir este conceito como um modelo teórico descritivo capaz de explicar o funcionamento das operações cognitivas de desenvolvimento proximal, que mantêm relação direta com as formas de interação e ressignificação dos conhecimentos. Este estudo, na escola de hoje, pode proporcionar aos atores da educação uma visão de maior cumplicidade de suas descobertas por estabelecer entre eles horizontes de significação que contribuem para a construção e ampliação de aprendizagens múltiplas, onde as verdades dependerão dos pontos de vista de cada um, já que são múltiplas também as representações de mundo.

1.3. Objetivos da pesquisa

Buscamos uma investigação na escola de hoje, verificando que impactos os movimentos de interlocução podem operar na relação de ensinar/aprender, no cotidiano da escola. Trata-se, pois, de discutir formas de aprender/ensinar onde os atores da educação compartilham modos de aprender, pela interlocução com o outro. Visa ampliar os conhecimentos sobre a influência dessa interlocução na aprendizagem, na mobilização dos interesses e nas maneiras dos alunos operarem o conhecimento, fornecendo assim subsídios para uma reflexão sobre o papel do professor nesse modelo de interlocução do ato de aprender, na escola. Buscamos também refletir sobre os impactos e as expectativas que esta interlocução podem gerar na comunidade e nos próprios atores da educação, quando confrontados com a normatização da escola de hoje.

Diferentes aspectos relacionados ao processo de aprendizagem podem ser observados e analisados durante esta investigação, mas a singularidade que envolve o momento mágico da aprendizagem que se dá entre os seus atores, é o elemento mais importante desta análise. Por isso não se privilegiam aqui nem os métodos, nem os conteúdos, nem as formas de avaliação, questões da escola que serão utilizadas como

subsídios para as análises sobre o ato de aprender. Privilegia-se, sim, a análise dos sentidos que a aprendizagem pode trazer para todos os envolvidos neste processo.

Para fins de obtenção do objetivo deste estudo, arrolam-se os seguintes objetivos específicos:

1- Caracterizar a interação subjetiva e a aprendizagem, bem como sua relação com o processo de ensino-aprendizagem.

2- Investigar o fator de intencionalidade e representação e o seu papel na relação ensino-aprendizagem, tendo por princípio sua relação com as interações subjetivas.

3- Analisar os modelos teóricos de mente descritos por Piaget e Vygotsky, a fim de caracterizar as concepções de mente que estão implícitas na prática do professor e em suas representações de aluno ideal, tal como o modelo tradicional de formação escolar ajudou a construir, em dissonância com os modos de pensamento e reações do aluno real.

1.4. Encadeamento dos capítulos

Neste quadro busca-se caracterizar o Colégio de Aplicação da UFRJ. Apresenta-se um panorama histórico de sua constituição, enfocando-se também as formas de ingresso dos alunos desde a sua inauguração e as modificações ocorridas a partir do ano de 1998,

na tentativa de entendermos o contexto em que se dá este estudo. Em seguida realiza-se um estudo teórico, sobre a Cultura da Escola Nova, que surgiu como resposta ao modelo tradicional de educação, na qual os Colégios de Aplicação, em sua constituição, se basearam, com o intuito de revelar o sujeito cognoscente implícito neste modelo de aprender/ensinar. Com base nisso descreve-se este sujeito na sua forma de organizar e fazer funcionar a inteligência, tal como visto em Piaget, em confronto com outros modelos de sujeito cognoscente. Neste momento conhecer a concepção de sujeito da pós-modernidade, onde a aprendizagem é plural e insere novas práticas de aprender-ensinar, ajuda-nos a tentar perceber os impactos do fator de intencionalidade, presente nas interações dos sujeitos da cognição. A este quadro adicionam-se os fatores de subjetividade, representação e vínculo, estudando-os e relacionando-os aos diferentes modelos de sujeitos da aprendizagem tratados nos capítulos anteriores e assim percebendo o impacto deste fator sobre as dinâmicas escolares e sobre o surgimento de um novo sujeito cognoscente, na escola. Este será o momento de apresentarmos a teoria que fala do sistema metafórico, que mantém relação direta com os significados e sentidos do aprender. Em seguida isto nos apontará para o estudo do espaço *Lá*, como o lugar mágico do encontro das intenções de ensinantes e aprendentes. Neste percurso busca-se entender a singularidade que envolve o momento mágico da aprendizagem, que parece acontecer entre seus atores, assim como as implicações deste modelo no contexto escolar, na tentativa de encontrar explicações para as “angústias” da professora do Colégio de Aplicação.

2

2-O Colégio de Aplicação- UFRJ e o seu contexto

Conhecer a história de criação do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp), os contextos que motivaram sua trajetória, sua estrutura administrativa organizacional, suas formas de ingresso, assim como suas diretrizes curriculares, ajudam-nos a situar o contexto ao qual se refere o presente estudo. Neste percurso, são utilizadas as seguintes fontes de informação: Abreu(1992), UFRJ-(2000), UFRJ-(2006) e documentos oficiais do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade UFRJ (Proedes).

2.1- O CAp- UFRJ- Sua criação

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro- CAp é um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas- CFCH da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O CAp foi criado em 12 de março de 1946, através do Decreto-Lei federal nº 9053, artigo 1º, que estabeleceu a obrigatoriedade de todas as Faculdades de Filosofia a manterem ginásios de aplicação, destinados à prática docente dos alunos dos cursos de Didática:

“As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática.”(Lei 9.053/46 Art.1º)

Esta mesma Lei nº 9053/46, em seu artigo 2º estabeleceu a obediência à Lei Orgânica do Ensino Secundário para o funcionamento dos ginásios de aplicação e determinou o local de seu funcionamento:

“Os ginásios de aplicação obedecerão em tudo ao dispositivo no artigo 72 da Lei Orgânica do Ensino Secundário e respectiva regulamentação, devendo funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo.”(Lei 9053/46 Art. 2º)

Os Colégios de Aplicação estabeleceram-se com o objetivo de se constituírem em campo de estágio obrigatório para os licenciandos das Faculdades de Filosofia, visando ministrar o ensino regular e oportunizar a experimentação de novas práticas pedagógicas. Estes preceitos encontram-se no Processo que trata do Regimento do Cap, como unidade que compõe o CFCH, conforme descrito no Processo nº 2942/76 Artigo nº3:

“ O Colégio tem por finalidades específicas:

a)-ministrar o ensino de primeiro e segundo graus a crianças e adolescentes de ambos os sexos;

b)-proporcionar aos licenciandos da Faculdade de Educação da UFRJ campo adequado para observação, prática de ensino e estágios supervisionados;

c)-possibilitar aos professores da Faculdade de Educação e do seu próprio quadro docente, oportunidades de pesquisa pedagógica, de experimentação curricular e metodológica e de ensaios de métodos de ensino (...).”

Estes ideais são descritos, ainda hoje, como os norteadores de toda a ação pedagógica do colégio “(...)consolidando-se como instituição pública de excelência não apenas no ensino, mas também no desenvolvimento de ensino e pesquisa diversificados (...) e contribuindo, também, para a formação de futuros professores.” UFRJ (2006).

O CAP foi fundado em 20 de maio de 1948, tendo o professor Luiz Narciso Alves de Mattos, catedrático da cadeira de Didática Geral e Especial, realizado grandes esforços na sua idealização. Segundo Abreu (1992: 40), o grande sonho do professor Mattos era criar um “*colégio de demonstração*”- Ex-Monge Beneditino, com estudos de graduação em teologia e cânones- 1930 e mestrado em Educação- 1931 na Universidade Católica da América, em Washington. Foi também professor entre os anos de 1929 e 1931, do Teachers’ College de Cincinnati, Ohio. A formação pedagógica do prof. Mattos despertou-o, neste período, para o papel dos Colégios de Aplicação como motor de desenvolvimento do ensino secundário, fato cuja experiência com os Colégios de Aplicação norte-americanos lhe haviam demonstrado. Para o professor Mattos, estes Colégios de Aplicação serviam como laboratórios, onde forjavam-se novas técnicas pedagógicas e se preparavam novos educadores, com uma nova mentalidade (Id: 38-9). Para ele, se o Decreto-Lei 9053/46 determinou a implantação dos Colégios de Aplicação nas faculdades de filosofia do país, não previu, neste período, no entanto, a existência das classes experimentais- local preferencial para a implementação das novas técnicas curriculares e metodológicas-, já que mantinha intocado o currículo fixado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário. Isto só foi possível a partir de 1959, quando o Ministério da Educação aprovou, ainda sob a vigência desta mesma Lei Orgânica, a instituição das classes experimentais nas redes de ensino público e privado (Id: 60-1), antes mesmo que a Lei

4024/61 tornasse possível a sua regulamentação. PEDROSA, citando GHIRALDELLI refere-se a este fato como um “ensaio escolanovista”.

“Antes mesmo da LDBEN de 1961, a Pedagogia Nova conseguiu fazer valer seus interesses na legislação educacional do país. Em plena época da Campanha pela Defesa da Escola Pública e da tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases no Congresso, o governo, através do MEC, baixou instruções para organização de classes experimentais nas redes de ensino público e privada. Tais classes, na prática, serviram como ensaios escolanovistas.” (apud, PEDROSA, 2002 : 55-6)

Não podemos esquecer que a Escola Nova representou um importante movimento de renovação da educação brasileira, a partir dos anos de 1920, cujas idéias influenciaram os colégios de aplicação das universidades, GADOTTI (2005: 142-7) fatos que merecem ser tratados, mais longamente, no capítulo três.

No CAp, o ideal escolanovista inspirou professores, corpo técnico, pais, alunos e comunidade na busca de um ideal de aluno comprometido com a aprendizagem. Este compromisso com o saber norteou todas as formas de organização do CAp, desde as metodologias, as técnicas, a disciplina dos alunos, até as relações com os licenciandos, professores e pais de alunos. Este foi o maior compromisso do professor Mattos, que esteve à frente deste projeto, de 1948 a 1962.

Durante este período, e até os dias atuais, o CAp, por não possuir sede própria, esteve funcionando, sempre, em espaços cedidos. Desde o início de sua inauguração, durante a gestão do professor Mattos, até o ano de 1952, o CAp realizou suas atividades em um prédio da Fundação Getúlio Vargas, na Praia de Botafogo, sendo transferido a partir de 1952 para um local cedido pela antiga sede da Escola Senador Correia, na Praça São Salvador, quando a partir de 1958 passou a funcionar em local cedido pela então Prefeitura do Distrito Federal, hoje- da Secretaria do Estado do Rio de Janeiro-, na Lagoa, local onde continua, ainda hoje, a desenvolver suas atividades. UFRJ(2000: 3).

2.2.O acesso ao CAP- UFRJ

O CAP funciona como escola de cursos regulares de educação básica para crianças, jovens e adolescentes, desde as Classes de Alfabetização até o 3º ano do ensino médio, atendendo a 750 alunos, cujas idades variam entre seis e dezoito anos.

Os famosos “vestibulinhos”- provas de seleção para ingresso no colégio iniciaram-se em 1949 e continuam até hoje, tendo passado por várias mudanças.

Já nos anos de 1950 a concorrência por vagas era grande e exigia dos candidatos, a frequência a cursos preparatórios. Neste período difundia-se entre a classe média da zona sul do Rio de Janeiro, a imagem de um colégio que “*preparava bem os alunos para o vestibular*” ABREU (op. cit.: 54). Esta crença residia no fato de que a escolha do CAP ligava-se a uma valorização da escola, pela classe média, que via no estudo formas de ter acesso ao poder econômico e ao prestígio social (Ibid).

O acesso à escola realizou-se sempre por meio de exames de seleção previstos em editais divulgados pela Universidade- UFRJ. Nestes processos seletivos, parâmetros definem limites de idade, notas mínimas para aprovação e conteúdos programáticos específicos para as diferentes provas.

Ao longo dos anos, várias tentativas de mudança ocorreram no ingresso dos alunos. A primeira delas ocorreu no ano de 1971, quando a prioridade das vagas, era dada aos filhos ou dependentes legais dos docentes, funcionários técnico e administrativo da Universidade- UFRJ. As vagas que sobravam eram preenchidas por sorteio. Atendia-se assim a uma antiga reivindicação dos funcionários da UFRJ.

No entanto, esta forma de entrada no CAP não se estendeu por muitos anos, já que os professores do colégio ressentiam-se da perda de qualidade do trabalho com turmas de alunos com diferentes níveis intelectual e cultural ABREU (op. cit.: 157).

Entre 1986 e 1992 nova mudança no ingresso dos alunos, levou o colégio a firmar um convênio com o Município de Rio de Janeiro, criando trinta vagas no Ensino Médio

(antigo 2º grau), com preenchimento prioritário dos alunos da rede pública de ensino. UFRJ (2000-op. cit.: 7).

A partir de 1998, num processo de democratização do acesso às vagas da escola, estabeleceu-se, para as primeiras séries do Ensino Fundamental, sorteio público, com definição de limites de idade; para as vagas de 5ª série, sorteio, com exigência de aprovação na série anterior e, para as vagas do 1º ano do Ensino Médio, um processo seletivo em duas etapas: prova de nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática, com exigência de 50% de aproveitamento em cada uma das disciplinas, seguido de sorteio público para os candidatos aprovados nas duas provas. (Ibid).

A partir do ano 2000, com o início do funcionamento das Classes de Alfabetização, estende-se para estas séries, o sorteio, com definição de limites de idade que já acontecia nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

O fato é que os processos de seleção no CAP, desde os anos de 1960, já levantavam inúmeras críticas. Sempre foram muitas as vozes que consideravam esta forma de seleção, “incompatível com uma escola pública e democrática” ABREU (op.cit.: 156), argumentos que, por várias vezes, perderam força diante da crença, de professores e direção da escola, nas garantias de sucesso que o trabalho com grupos, homogêneos, intelectual e culturalmente, permitia.

2.3. O CAP-UFRJ- sua estrutura administrativa

Em seu quadro administrativo, há 41 funcionários técnicos nas funções relacionadas à secretaria, biblioteca, laboratório de informática, departamento de recursos humanos, departamento de registro acadêmico, almoxarifado, recursos audiovisuais, direção adjunta de ensino e direção adjunta de pesquisa e extensão. A esses, somam-se trinta funcionários terceirizados, sendo onze inspetores, três porteiros, duas auxiliares de

administração e quinze responsáveis pela limpeza- sendo um deles o administrador responsável pelo grupo.

Desde a sua inauguração, até os anos de 1980, o CAp teve sua gestão sempre atrelada ao corpo docente da UFRJ, preferencialmente, os professores de prática de ensino, que norteavam todos os rumos da escola. A partir do ano de 1983, iniciam-se várias mudanças na sua gestão, o que a descrição dos fatos pode comprovar.

No ano de 1962, com a saída do professor Mattos, do CAp, houve uma sucessão de outros professores de prática de ensino, da Universidade- UFRJ, nos cargos de Direção e Vice-Direção. Já neste período, funcionava também no CAp, o Serviço de Orientação Educacional. UFRJ (2000 Id: 8).

Nos anos de 1980 acontecem os primeiros concursos para o quadro de Docentes do Magistério de 1º e 2º graus. No ano de 1983, no momento em que, apesar da Faculdade de Educação continuar com dois de seus professores no cargo de Direção e Vice-Direção do CAP, acontece a indicação, pela Direção, de um professor do CAP para assumir o cargo de Coordenador de Atividades Escolares; a Coordenação dos Setores Curriculares passa a ser de responsabilidade dos professores indicados pelas próprias equipes das diferentes áreas do conhecimento, do colégio e organiza-se, na escola, um Conselho Pedagógico, sem caráter deliberativo, modificando-se assim, a própria estrutura administrativa da escola, até então a cargo da Universidade. Inicia-se, neste momento um processo de renovação do quadro administrativo da escola. (Ibid).

No ano de 1985, acontece a primeira eleição para a Direção e Vice-Direção, tendo sido eleitos, pela primeira vez, dois professores da escola para estes cargos. Neste mesmo período, o Conselho Pedagógico passa a ter caráter deliberativo, com representantes dos Setores Curriculares escolhidos por seus pares.(Ibid).

Em 1993 são também eleitos um Coordenador de Ensino, um Coordenador de Licenciatura e um Coordenador de Projetos, todos professores do próprio CAp. Em 1998, uma nova Direção no colégio, transforma as antigas funções de Coordenação em Diretorias –Adjuntas, atuando, os professores destes cargos, como co-dirigentes, numa “*similaridade com as funções desempenhadas por Diretores-Adjuntos no 3º grau (Diretores-Adjuntos de Graduação e de Pós-Graduação) e o alargamento das atribuições das antigas Coordenações de Licenciatura, que passou a incorporar, também a dimensão de outros estágios- e a de Projetos, à qual se somou a dimensão da extensão*”.(Id: 10).

Numa clara atitude de definir espaços de atuação e, no intuito de alargar os horizontes administrativos, aumenta-se o raio de ação de alguns setores da escola, definem-se novos nomes, para antigas funções, na busca de um modelo já utilizado pela própria UFRJ, indicando a tentativa do CAp de se assemelhar à própria Universidade, *“na busca da consolidação definitiva de suas atribuições, alicerçadas no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, norteador de todo trabalho de natureza universitária.”* (Ibid).

No ano de 1983, com o início da abertura administrativa da escola, forma-se a primeira comissão de elaboração de um Regimento para o CAp. Apesar dos esforços deste grupo, o documento elaborado não conseguiu ser aprovado pelos órgãos de deliberação da Universidade/UFRJ. Neste mesmo período, no entanto, inicia-se uma participação maior dos professores, na administração do colégio, atingindo, progressivamente, o modelo que hoje funciona.

A organização e o funcionamento da escola se dá por meio da co-gestão da Direção, do Conselho Pedagógico e do Plenário de Docentes. Há também representações docentes nas instâncias colegiadas da UFRJ, órgãos que possuem poder decisório junto ao CAp: CONSUNI, CPPD, CEG e CFCH.

Se a falta do Regimento não tem impedido e nem dificultado o funcionamento do colégio, isto se deve a uma prática de constante relação com a Universidade, através do voto dos professores representantes do colégio. Este modelo de gestão, onde todas as deliberações que envolvem as questões relativas ao funcionamento pedagógico e administrativo do colégio se dão também sob a forma de voto dos docentes, se mantém em todas as outras instâncias de deliberação do próprio CAp, nos Conselhos Pedagógicos, Reuniões de Setores Curriculares em Plenário de Docentes. Esta lógica administrativa de deliberação pelo voto, inspira todas as outras relações que ocorrem no colégio. Todas as rotinas que cercam o fazer do aluno, dos pais e dos professores seguem esta mesma lógica de deliberação, ficando fora destes parâmetros apenas o fazer pedagógico de cada professor, principalmente no que se relaciona aos modos de ensinar eleitos por cada um deles. Os docentes costumam ter, para esta prática de deliberação pelo voto, que ocorre na escola, uma denominação: “um fazer político”, na busca de uma autonomia pessoal e institucional. Encontramos no documento UFRJ, uma voz que expressa esta idéia:

“A trajetória do Colégio de Aplicação da UFRJ revela o compromisso dessa instituição com a busca permanente de caminhos políticos, administrativos, acadêmicos capazes de assegurar a plena autonomia do trabalho desenvolvido pela escola e pelo reconhecimento inequívoco, em todas as instâncias da Universidade e mesmo fora dela, do caráter universitário desse trabalho, comprometido com a formação de professores.” (UFRJ 2000: 10).

2.4.O CAp-UFRJ- Seus professores e diretrizes curriculares

Em seus dez primeiros anos de funcionamento, o CAp organizou o seu currículo segundo a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, também conhecida como Reforma Capanema, que em seu artigo 10 apresenta disciplinas que deram origem a seguinte grade curricular: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico (Lei nº4024/42). Para desenvolver este currículo, no CAp, que ficava sob a direção técnica e administrativa da própria UFRJ, a cadeira de didática era a responsável por selecionar, entre os alunos da universidade, aqueles que mais se destacavam durante o curso, *“por seu preparo intelectual e capacidade de liderança”*(...) além da *“vocação para o ensino e o interesse na utilização de novos métodos pedagógicos”* ABREU (op.cit.: 75), para desempenharem a função de professores, no colégio.

Já em suas funções de professor, estes alunos da universidade recebiam orientação dos professores de didática, quanto ao planejamento, às técnicas, métodos de ensino,

manejo da classe, seleção de livros didáticos e condução da prática de ensino dos alunos da Universidade – UFRJ -Abreu (op.cit.: 76). Este quadro se manteve até o ano de 1980, no momento em que acontece o primeiro concurso público para o magistério de 1º e 2º graus- CAp 2000 (op.cit.: 8). Se no início de suas atividades, o colégio contava com vinte e um professores, entre assistentes de didática e regentes de disciplinas- ABREU (Ibid), atualmente mantém, em seu quadro de pessoal docente: quatro doutores, quarenta e oito mestres, dezoito especialistas e oito graduados, perfazendo o total de oitenta e três professores, dos quais dez encontram-se cursando o doutorado e cinco, o mestrado- UFRJ (2006: 11).

Ao realizarmos uma análise dos documentos pertencentes ao acervo do Cap – PROEDES, desde o início das atividades do CAp até os dias atuais, verificamos a inexistência de descrição das metodologias, técnicas de ensino e preceitos filosóficos que orientem o trabalho dos professores, para além dos conteúdos programáticos das diferentes disciplinas, registrados nos planos de curso e programas. Se durante a gestão do professor Mattos, *“a liberdade dada pela direção aos professores para criar e desenvolver suas próprias formas de transmitir conhecimentos, era enfatizada por todos os professores”* ABREU (1992, Id.: 17), nos períodos subseqüentes e até os dias atuais, este traço persiste, indicando a autonomia que a Universidade confere aos professores do CAp, situação assim descrita no documento Perfil institucional CAp: *“Os setores Curriculares, em que está dividido e organizado o corpo docente, possuem autonomia para elaborar seus programas, que são fruto das pesquisas que os docentes desenvolvem seja no âmbito interno do Colégio, seja no âmbito da qualificação em pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).”* (op.cit.: 23)

Encontramos, no entanto, no documento “Diretrizes para a orientação do ensino no Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia” -antigo nome dado à UFRJ (1949)- provavelmente elaborado pelo professor Mattos na época de criação do colégio, indicações sobre o uso de novas técnicas de ensino progressista, que se contrapunham ao modelo de memorização e repetição existentes nas escolas, até então. Em seu item de nº dois o programa de cada matéria de ensino- hoje denominada disciplina- deveria ser estruturado levando-se em conta o seu *“valor funcional”*, retirando-se dele tudo que significasse pura erudição. Segundo o documento:

“O“valor funcional” dos dados a serem programados referia-se, tanto ao papel que os mesmos desempenharão na vida real, como ao que representam de fundamental para ulterior aquisição de conhecimento e técnicas de trabalho na mesma ou em outras matérias; em especial, a terminologia técnica e a nomenclatura de cada matéria deverão ser reduzidas ao estritamente necessário para a boa compreensão e estudo da mesma”.(Diretrizes para a orientação do ensino. 1949: 1)

Ainda em relação à programação das matérias de ensino- disciplinas- no item nº dois, o documento indica:

“Que a seqüência das unidades de cada programa, assim como os itens componentes de cada unidade, devem obedecer às indicações da psicologia evolutiva e da aprendizagem, tendo em vista o nível de maturidade dos alunos e o grau de dificuldade da disciplina a ser ensinada”.(Ibid).

Quanto à escolha dos métodos de ensino, o documento previa para a fase inicial do colégio, três fórmulas de orientação metodológica: progressista, de transição e tradicionalista ou conservadora. A fórmula progressista caracterizava-se:

“Pela adoção de métodos ativos, individualizados e socializados, com programas flexíveis e ajustáveis tanto às necessidades e interesses dos alunos nos diferentes estágios de sua evolução biopsicológica como às solicitações da vida

contemporânea e aos temas de maior valorização social”.(Ibid :2).

No entanto, dificuldades para colocar tal fórmula em prática, quer por limitações relacionadas às instalações da escola, quer por falta de verbas para contratação de professores, em número adequado, o documento sugere fórmulas de transição entre o ensino tradicional e o progressista:

“Propunha harmonizar o ensino expositivo tradicional com o ensino individualizado(estudo dirigido, tarefas diversificadas, trabalho livre e original) e o ensino socializado(dramatizações, trabalhos de equipe)”. (Ibid: 2-3).

Estas três modalidades poderiam ser utilizadas simultaneamente. Tais proposições indicam a função do CAP desde a sua fundação: *“na montagem do CAP estava presente a idéia de que o colégio deveria servir de laboratório de pesquisas no campo da educação secundária.”*, idéia plasmada dos colégios de aplicação das universidades americanas: *“esta era a função pioneira dos colégios de aplicação das universidades americanas que serviram de modelo para a implantação desse tipo de escola no Brasil.”* ABREU (op.cit.: 61).

Até o ano de 1961, mesmo antes da Lei 4024, que rompeu *“com a tradição de uniformidade e rigidez curricular do ensino médio, concedendo importantes atribuições aos estados na organização desse ensino e conferindo às escolas o direito de dispor sobre o seu regime administrativo, disciplinar e didático”* TANURI (1981: 5-21apud HAIDAR e TANURI, 1998: 94), as diretrizes curriculares do Cap foram marcadas por uma variedade de técnicas de ensino visando desenvolver, além das capacidades intelectuais, as capacidades artísticas e esportivas.

ABREU (1992: 58-60) aponta, neste período, a existência do clube de línguas com métodos audiovisuais, o clube de ciências com pesquisas em laboratório e visitas a centros de pesquisa, júris simulados, teatro, cineclube, clube de xadrez e escotismo.

Assim, no período entre 1959 e 1964, são implantadas as Classes Experimentais, segundo orientações do Parecer nº 77/58 e da Portaria nº 92 de 21/01/59, da Diretoria do Ensino Secundário do MEC –UFRJ (2000)(op.cit.: 4). As Classes Experimentais se constituíram, neste período, em ensaios de aplicação de novos métodos pedagógicos e uma nova forma de organização curricular (Ibid), a partir da 1ª série do ensino secundário ou ginásial- atual 5ª série do ensino médio. Foram mantidas as disciplinas prescritas na Lei Orgânica do Ensino Secundário- vigentes até então- reduzindo-se o número de disciplinas por ano letivo. Esta alteração na seriação do currículo, segundo ABREU:

“Visava atender à imaturidade inicial e à gradual capacidade do aluno em crescimento para aprender matérias progressivamente mais complexas, e permitir, com a concentração no estudo de cada uma das disciplinas, um melhor e mais rápido aprendizado.”(op.cit.: 63)

Ao examinarmos o documento *Instruções sobre a natureza e a organização das Classes Experimentais* (1958), encontramos algumas normas gerais para sua organização:

“Na organização do currículo ter-se-á em vista não a especialização nesta ou naquela direção de estudos, mas a preparação geral com um sólido conteúdo de formação humana e maiores oportunidades de atendimento das aptidões individuais; maior articulação do ensino das várias disciplinas e maior coordenação das atividades escolares; número máximo de trinta alunos em cada classe (...); o número de professores

nas classes iniciais do ginásio poderá ser reduzido (...)a fim de que os professores tenham um convívio mais demorado com os alunos, podendo melhor examinar-lhes as tendências e exercerem uma orientação mais eficiente; reuniões periódicas dos professores de cada classe para a apreciação da classe nos seus aspectos psicológicos e sua melhor e mais homogênea orientação pedagógica; atividade dirigida, planejada de modo que o aluno dela possa participar ativamente e articulação mais estreita entre professores e pais (...)”.

Neste modelo era necessário o Serviço de Orientação Educacional, para que fosse permitido o funcionamento das Classes Especiais.

Todos estes preceitos objetivavam o fim do ensino pela memorização. Neste novo modelo de aprendizagem a assimilação, por processos reflexivos e ativos, ganha destaque na aprendizagem dos conteúdos das diversas disciplinas.

As formas de avaliação do rendimento dos alunos, neste período, se constituem um marco experimental. Além dos testes objetivos realizados ao final de cada unidade do programa, avaliavam-se também os exercícios e tarefas realizadas individualmente, assim como a participação do aluno em trabalhos de grupo. ABREU (op.cit.: 64). A avaliação assim organizada sugeria ao aluno uma revisão contínua e rotineira dos conteúdos ministrados. Neste processo, um Conselho de Professores avaliava, ao final do ano letivo, o aproveitamento e a promoção dos alunos destas Classes Especiais, tendo o MEC e o Conselho Nacional de Educação a incumbência de avaliar permanentemente o trabalho desenvolvido nestas Classes Experimentais. UFRJ (2000) (op. cit.: 5).

Durante a existência das Classes Experimentais, as turmas regulares do CAP continuaram regidas pela Lei Orgânica do Ensino Secundário e tiveram como referência para a realização de seu trabalho, os resultados encontrados nestas Classes Especiais.(Id: 6).

Em 1971, com a lei 5692 há a reforma do ensino médio, instituindo-se o ensino de primeiro grau com oito séries, e o de segundo grau, com três. Nesse momento o CAP inaugura suas turmas de primeira à quarta série e no ano de 1999, num processo

organizado pela Direção, pelos próprios professores do colégio, e sob consulta à Universidade- UFRJ, cria as Classes de Alfabetização, que passam a funcionar a partir do ano de 2000, tendo já o sorteio como forma de ingresso no colégio.

Encontramos no documento UFRJ (2000) (op.cit.: 6), indicações do trabalho pedagógico que vem sendo realizado no colégio desde o ano de 1965:

“De 1965 até os dias atuais, o CAp/UFRJ vem se caracterizando como uma escola singular, cujo trabalho pedagógico se encontra alicerçado em três pilares básicos: a transmissão de cultura geral, com ênfase na formação humanística, a utilização de metodologia ativa e uma carga horária semanal ampliada, através a incorporação de novas práticas educativas.”

Tal quadro ganha contornos mais nítidos, quando o documento nos esclarece sobre as diferentes áreas de conhecimento e o planejamento docente:

“A prática docente no CAp/UFRJ está alicerçada em linhas programáticas que funcionam como eixos condutores para as diferentes áreas de conhecimento. Os Setores Curriculares, em que está dividido e organizado o corpo docente, possuem autonomia para elaborar seus programas, que são fruto das pesquisas que os docentes desenvolvem seja no âmbito interno do colégio, seja no âmbito da qualificação em pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

De acordo com as determinações curriculares legais e, sobretudo, para atender às necessidades das diferentes licenciaturas da UFRJ, o CAp desenvolve a seguinte grade curricular: 1º Segmento: Ensino Fundamental- C.A à 4ª série - Núcleo Comum(Língua Portuguesa, Matemática, Integração Social, Ciências, Oficina da Palavra), Artes Plásticas, Música e Educação Física; 2º Segmento: Ensino Fundamental- 5ª à 8ª

série Língua Portuguesa, Francês, Inglês, História, Sociologia, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática, Desenho Geométrico, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Educação Física; 3º Segmento: Ensino Médio Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Língua Estrangeira (Francês ou Inglês), História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Biologia, Química, Física, Matemática, Desenho Geométrico, Artes (Plásticas, Cênicas ou Música) e Educação Física.” (op. cit.: 23)

Se por um lado o Perfil Institucional CAP nos mostra como os professores se organizam na elaboração dos programas, não nos deixa entrever o tipo de aluno que a escola quer formar, tendo em vista a entrada, de um novo sujeito da aprendizagem, não mais selecionado pelas provas do “vestibulinho”. Torna-se assim necessária uma análise detalhada, dos programas do colégio.

2.1.O CAP- UFRJ, o Planejamento e o Aluno

Utilizaremos, nesta análise, o caderno de Conteúdos Programáticos do 1º Segmento do CAP, onde encontramos todos os programas do núcleo comum deste setor, separado por áreas de conhecimentos.

Ao compararmos estes conteúdos programáticos das diferentes áreas de conhecimentos, encontramos um modo similar de organização dos conteúdos, que vão desde as escolhas do quê ensinar, à maneira de organização dos temas, ao nível de elaboração cognitiva exigida do aluno, assim como o aprofundamento que se quer dar, ao que se ensina. Todos estes fatores, quando comparados, resultam num tipo de planejamento que mantém entre si, uma grande similaridade. Por isso, na tentativa de se conhecer o que aprende o aluno do CAP e buscando entender qual o padrão de

planejamento utilizado na escola, estabeleceremos comparações, utilizando os Conteúdos Programáticos da área de Integração Social, área, em geral, pouco visitada, parecendo funcionar, em nossas escolas, como um planejamento anexo aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, mas que, nesta análise, pode nos ajudar.

Devo alertá-los, no entanto, sobre como os professores deste 1º segmento, se organizam nas diferentes turmas. Cada professor é responsável por desenvolver uma ou duas áreas de conhecimento, em uma ou duas turmas, de forma alternada (1ª/2ª série-3ª/4ª série). Há sempre um professor fixo na turma que desenvolve as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, nomeado o professor da turma. Isto é válido para todas as séries, exceto para a 4ª série, onde esta tarefa é desenvolvida por dois professores. Aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, somam-se, nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª série, mais quatro, responsáveis pelas outras disciplinas do núcleo comum. Nas turmas de C.A há um só professor e na 4ª série, seis professores desenvolvem as diferentes áreas de conhecimento deste núcleo comum.

Numa observação detalhada encontramos, em todos os planejamentos, os seguintes aspectos que se repetem, nas formas de organização dos conteúdos, das diferentes áreas de conhecimento:

- ◆ Os conteúdos se repetem ao longo das séries, numa espiral crescente de aprofundamento, na crença de que o encadeamento dos conteúdos que os professores tentaram, torne claros os pensamentos do aluno.

- ◆ Os conteúdos estão organizados por temáticas que são fixas, variando pouco ao longo das séries, cujos temas mostram-se distantes dos interesses dos alunos, refletindo as experiências de uma cultura dominante e de uma ciência do século passado.

- ◆ Os planejamentos estão organizados para que o aluno assimile muitas informações, na crença de que com isto o aluno possa modificar sua maneira de perceber e interagir no mundo, com autonomia.

◆ Há uma preocupação em levar o aluno a dominar muitos conceitos, num curto espaço de tempo, o que implica um nível de atenção para o trabalho, incompatível com o tempo de atenção demonstrado por eles.

◆ Nem sempre os conteúdos apresentam-se num nível de abstração, compatível com as formas de aquisição dos alunos, o que exige, dos professores, constantes exercícios de revisão e fixação do já “aprendido” por eles.

◆ Não há menção a técnicas, metodologias ou teorias, que orientem a tarefa do professor, questões a cargo de cada um deles, dada a autonomia de sua prática.

Com o intuito de estabelecermos uma comparação mais completa, apresentamos os Conteúdos Programáticos de Integração Social das turmas de C.A à 4ª série.

PLANEJAMENTOS DE C.A À 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Classe de Alfabetização

Conhecimento sobre si mesmo e a vida em sociedade

1-A criança na família

- . identidade: EU
- . nome completo do aluno
- . elementos do grupo família
- . a casa do aluno e outras casas
- . identificação do bairro onde mora

- . regras e normas de convivência familiar
- . o trabalho e suas relações na família
- . o dia do aniversário e a data de nascimento.
- . ontem, hoje e amanhã

2- A criança na turma

- . formação da turma
- . caracterização
- . elementos da turma e suas relações
- . regras e normas de convivência na turma
- . o aluno em diferentes espaços da escola
- . localização dos espaços (em cima, embaixo, proximidade, lateralidade)
- . representação espacial
- . organização do espaço na sala de aula
- . diferentes formas de utilização do tempo: calendário, linha do tempo (idade, dia/semana)
- . diferentes tipos de turma: aula de artes, música, educação física

3- A criança na escola

- . identificação
- . sujeitos da vida escolar (nomes de pessoas que trabalham diretamente com a turma)
- . o trabalho na escola e suas relações
- . construção e vivência de regras e normas no dia a dia da escola
- . direitos e deveres
- . preservação do espaço escolar como bem público
- . representação espacial: dependências da escola, localização da escola, arredores da escola, quadra/quarteirão
- . o dia do aniversário da escola
- . educação ambiental: poluição, preservação

4- Comunidade/cultura/trabalho

- . tradição familiar
- . tradição popular (festas, canções, brincadeiras de roda e outros)
- . habitação
- . vestuário
- . meios de transporte
- . alimentação (feira/quitanda/supermercado...)
- . profissões e instrumentos de trabalho
- . lazer

1ª Série

Construindo a identidade

1- Na família

- . Eu- identidade: histórias de vida
- . Diferentes tipos de organização familiar
- . Elementos do grupo família
- . A casa do aluno/a outras casas
- . O bairro da casa dos alunos/as: caracterização
- . Organização dos espaços familiares: utilização/conservação
- . Regras e normas de convivência familiar
- . O trabalho e suas relações na família
- . As regras de convivência no dia-a-dia
- . Direitos de cidadania: documentos de identidade (certidão de nascimento, carteira de identidade, etc), Declaração Universal dos Direitos da Criança-ONU

2- Na turma

- . Caracterização da turma
- . Elementos da turma (aluno/a, professores) e suas relações
- . Regras e normas de convivência na turma
- . O aluno nos diferentes espaços na escola
- . Representação espacial: legenda, localização, vizinhança
- . Organização do espaço na sala de aula
- . Diferentes formas de utilização do tempo: calendários, linha do tempo
- . Diferentes tipos de turmas (em diferentes turnos, níveis, propostas de trabalho: aula de artes, música, língua estrangeira, etc)

3- Na escola

- . Eu na escola
- . Diferentes tipos de escola: pública e particular/privada
- . Sujeitos da vida escolar: alunos, professores, diretores, funcionários
- . O trabalho na escola e suas relações
- . Construção e vivência de regras e normas no dia a dia da escola: direitos e deveres
- . Preservação do espaço escolar como bem público
- . Representação espacial: dependências da escola, localização da escola, arredores da escola, quadra/quarteirão
- . O bairro da escola: ontem/hoje
- . Diferentes bairros em que o Cap já funcionou através do tempo

. Educação ambiental: poluição, formas de preservação, meio ambiente que nos cerca

2ª Série

O Bairro

1-O bairro da escola e seus arredores

- . Os arredores do CAP
- . Acontecimentos na vida do bairro: Lagoa e Jardim Botânico
- . Representação espacial: localização, direção, legenda, mapas, plantas
- . Pontos cardeais e colaterais
- . O trabalho e suas relações no bairro: comércio, serviços e produção
- . Associação de moradores
- . Meios de transporte
- . Diferentes formas de organização e utilização do tempo: noção de década
- . Paisagem natural: preservação da natureza
- . Transformações na paisagem: ações naturais, sociais/culturais
- . Elementos culturais do bairro
- . O lazer no bairro

2-Outros bairros no município

- . O bairro como unidade formadora do município
- . Os bairros nas zonas: norte, sul, oeste e centro
- . Caracterização da paisagem natural dos bairros: praia, morros, montanhas, rios, lagoa, etc.
- . O lazer nos bairros
- . O trajeto casa-escola
- . Meios de transporte
- . O trabalho nos bairros: comércio, serviços e produção
- . Origem e circulação dos produtos

- . Tipos de bairro: residencial, industrial, comercial

3ª Série

O município do Rio de Janeiro

1-O Município do Rio de Janeiro no Planeta Terra

- . Unidades formadoras do município: bairros, regiões-administrativas e sub-prefeituras
- . Limites do município e vizinhança
- . O município em diferentes espaços: no estado, na região sudeste, no país, no continente, no planeta
- . Representação espacial: noção de escala, localização e orientação, legenda, mapas, plantas e maquetes
- . Direção: pontos cardeais e colaterais

2-A paisagem natural do município

- . Caracterização da hidrografia, da vegetação, do relevo, do clima, do litoral
- . Representação dos elementos naturais: elevações e curvas de nível
- . Transformações da paisagem natural: ações naturais, sociais/culturais
- . Educação ambiental: poluição, formas de preservação, meio ambiente que nos cerca

3-História do Município do Rio de Janeiro

- . Processo de ocupação e organização do município
- . Fundação da cidade
- . Os índios como primeiros habitantes
- . A vida da cidade nos morros
- . Transformação na vida das cidades
- . Ocupação da terra na cidade e no campo
- . Caracterização dos espaços urbano e rural
- . Relações de produção e de trabalho no município
- . A interdependência entre as zonas urbana e rural
- . As relações do município com outros municípios e estados

4-Organização política do município

- . Administração pública, governo e servidores públicos
- . Eleições
- . Poderes: executivo, legislativo e judiciário
- . Organizações populares e não-governamentais
- . Lei Orgânica do município
- . Serviços públicos
- . Pagamentos de impostos
- . Direitos de cidadania: órgãos de defesa e proteção da cidadania

4ª Série

O Estado do Rio de Janeiro

1-O Estado do Rio de Janeiro no Planeta Terra

- . Unidades formadoras do estado: municípios e regiões-programa
- . Limites do estado e vizinhança
- . O estado em diferentes espaços: região, país, continente, planeta
- . Caracterização da região sudeste
- . semelhanças e diferenças da região sudeste com as outras regiões do país
- . Representação espacial: noção de escala, localização e direção, legenda, mapas, plantas e maquetes
- . Direções cardeais e colaterais
- . Coordenadas geográficas: meridianos e paralelos, hemisférios sul e norte/oriental e ocidental
- . Cartografia: história, desenvolvimento

2-A paisagem natural do estado

- . Caracterização da hidrografia, da vegetação, do relevo, do clima e do litoral
- . Representação dos elementos naturais: elevações e curvas de nível
- . Transformações da paisagem natural: ações naturais e sociais/culturais
- . Educação ambiental: poluição, formas de preservação, meio ambiente que nos cerca

3-História do Rio de Janeiro

- . As grandes navegações e o descobrimento do Brasil
- . A pré-história do Brasil
- . Processo de ocupação do estado
- . Períodos: colonial, imperial e republicano- caracterização, a vida das pessoas nesses períodos, o trabalho, o governo e as paisagens natural e cultural
- . Formação da população do estado
- . Ocupação da terra na cidade e no campo
- . Caracterização dos espaços urbano e rural
- . Relações de produção e trabalho no estado
- . Relações do estado com outros estados e como país

4- Organização política do estado

- . Administração pública: governo e servidores públicos

- . Eleições
- . Poderes: executivo, legislativo e judiciário
- . Organizações populares e não-governamentais
- . Constituição estadual e federal
- . Serviços públicos
- . Pagamentos de impostos
- . Direitos de cidadania: Declaração Universal dos Direitos Humanos- ONU e documentos de identidade

A análise destes planejamentos, que estão organizados sob a forma de conteúdos, não nos deixa entrever a maneira de cada professor utilizá-los: as metodologias empregadas, as formas de avaliação, as escolhas dos recursos materiais e a organização do espaço de sala de aula, fatores que contribuem para dar vida a uma listagem de conteúdos. No entanto, nestes planejamentos só transparece uma quantidade volumosa de informações que o aluno deve aprender, num curto espaço de tempo, contribuindo para o tratamento superficial da informação e, conseqüentemente, a pouca formalização de conceitos. Estes planejamentos do CAp já vigoravam na escola, num período anterior à entrada dos alunos, por meio do sorteio. Mesmo com a entrada de um novo tipo de aluno, não foram discutidas mudanças nestes planejamentos existentes, assim como nenhum tipo de preparo foi tentado a fim de atender o aluno em suas especificidades, além das aulas de reforço.

Neste quadro, o aluno que não corresponde à, pelo menos, 50% de aproveitamento, em sua turma, passa a ter aulas de reforço, uma vez por semana, fora do seu horário de aulas regulares, com sua professora, o que nem sempre tem resultado em melhoras no seu aproveitamento.

As famílias encontram diferentes maneiras de realizar ou não, parcerias com a escola, que vão desde ao total engajamento dos pais num trabalho de interlocução com a escola, passando pela participação tímida e submissa nas decisões que envolvem a criança ou na total ausência de contato com a escola, deixando esta tarefa somente ao encargo da escola e do próprio aluno. Estas diferentes formas de participação das famílias, podem estar relacionadas, ou não, aos diferentes graus de adesão dos alunos, à aprendizagem, já que não se compartilha aqui, da idéia de uma relação direta entre o nível de participação das famílias e o desempenho do aluno. Muitos outros fatores encontram-se envolvidos neste percurso, o que não cabe, por ora, analisarmos.

Outro fator importante de ser analisado, refere-se aos dados do Senso Escolar – 1997/2005, que nos apresenta dados relativos às aprovações e reprovações dos alunos. Analisá-los pode ser uma tentativa de percebermos os impactos das mudanças ocorridas com esse novo perfil de aluno, nas turmas de C.A à 4ª série.

Quadro I- Censo Escolar 1997-2005

| Turma | C.A.I | 1º S.F | 2º S.F | 3º S.F | 4º S.F | 5º S.F | 6º S.F | 7º S.F | 8º S.F | 9º S.F | 10º S.F | 11º S.F | 12º S.F | Reprov. | Tot. | | | | |
|---|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|------|----|----|----|----|
| 1997 | | 50 | 50 | 51 | 51 | 51 | 50 | 59 | 62 | 80 | 85 | 49 | 52 | 50 | 53 | | | | |
| Reprovadar | | | | | | | | | 3 | 5 | | 3 | | 3 | 14 | | | | |
| Abandona | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transferência | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Apár 25/3/97 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1998 | | 51 | 49 | 51 | 51 | 51 | 52 | 50 | 64 | 63 | 65 | 61 | 89 | 88 | 55 | 52 | | | |
| Reprovadar | | | | | | | | | | | | 3 | 1 | | 2 | 6 | | | |
| Abandona | | | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transferência | | | | | | | 2 | | 1 | | 1 | | | | 1 | | | | |
| Apár 25/3/98 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1999 | | 50 | 50 | 50 | 50 | 49 | 49 | 50 | 50 | 61 | 58 | 64 | 62 | 62 | 88 | 78 | | | |
| Reprovadar | | | | | | | | | | 3 | 2 | | | | 10 | 15 | | | |
| Abandona | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | |
| Transferência | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Apár 31/3/99 | | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2000 | 26 | 25 | 28 | 28 | 50 | 50 | 51 | 51 | 51 | 51 | 65 | 62 | 60 | 55 | 62 | 56 | 67 | 59 | |
| Reprovadar | 1 | | | | | | | | | | 2 | | 5 | | 6 | | 8 | 22 | |
| Abandona | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transferência | | | 2 | | | | | | | | 1 | | | | | | | | |
| Apár 29/3/2000 | | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2001 | 51 | 49 | 25 | 25 | 28 | 27 | 50 | 50 | 51 | 47 | 62 | 61 | 66 | 66 | 61 | 60 | 61 | 58 | |
| Reprovadar | 2 | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | 3 | 6 |
| Abandona | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transferência | | | | | 1 | | | | 4 | | | | | | 1 | | | | |
| Apár 28/3/2001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2002 | 52 | 51 | 49 | 47 | 24 | 24 | 28 | 27 | 51 | 47 | 59 | 56 | 61 | 58 | 65 | 54 | 62 | 56 | |
| Reprovadar | 1 | | 2 | | | | | | | 4 | | 1 | | 2 | | 6 | | | 16 |
| Abandona | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | 1 | |
| Trans Ter | | | | | | | 1 | | | | 1 | | 1 | | 5 | | 1 | | |
| Apár 27/3/2002 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2003 | 53 | 50 | 53 | 51 | 46 | 46 | 24 | 24 | 31 | 27 | 58 | 57 | 60 | 58 | 65 | 59 | 58 | 54 | |
| Reprovadar | 3 | | | 1 | | | | | | 4 | | 1 | | 2 | | 6 | | 4 | 20 |
| Abandona | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transferência | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Apár 28/3/2003 | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2004 | 48 | 42 | 51 | 50 | 52 | 52 | 43 | 42 | 24 | 24 | 60 | 52 | 57 | 49 | 56 | 53 | 65 | 64 | |
| Reprovadar | 5 | | | | | | | 1 | | | | 7 | | 8 | | 1 | | 1 | 23 |
| Abandona | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transferência | | | 1 | | | | | | | | 1 | | 1 | | 2 | | | | |
| Apár 31/3/2004 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2005 | 50 | 47 | 43 | 42 | 51 | 51 | 54 | 53 | 42 | 41 | 60 | 53 | 60 | 53 | 49 | 49 | 55 | 52 | |
| Reprovadar | 3 | | | 1 | | | | | | 1 | | 6 | | 4 | | | | 1 | 12 |
| Abandona | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transferência | | | | | | | | 1 | | | | 1 | | 3 | | | | 2 | |
| Apár 30/3/2005 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Legenda:</p> <p>I - Início da analise</p> <p>F - Final da analise</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Censo Escolar C&P- UFRJ- 1997/2005</p> <p>Ministério da Educação</p> <p>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais</p> <p>Secretaria de Educação das Unidades da Federação</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

A análise quantitativa do quadro acima nos revela que, embora tenha ocorrido um ligeiro aumento do número de reprovações na escola, a partir do ano 2000- período em que também coincide com o início do C.A na escola- este número não tem se mostrado expressivo, dando-se em índices baixos. O sorteio, a partir do ano de 1998, introduz também a reprovação nas turmas de C.A à 4ª série, o que, até então, ocorria apenas nas turmas de 5ª à 8ª série.

Estes dados quantitativos dão uma primeira imagem da situação do aprender, no CAp.. Se os professores se ressentem de dificuldades na aprendizagem dos alunos, o mesmo não se reflete nas taxas de repetência e evasão nas turmas. Estes dados, quando confrontados com os planejamentos do colégio, sugerem que o professor do CAp continuou experimentando, com os novos alunos, o que havia dado certo na época anterior ao sorteio, sem nenhuma certeza dos resultados. O que anteriormente dava certo, tendo em vista a homogeneidade dos alunos em relação ao conhecimento, representações e experiências de vida, passa a ser também usado com os novos alunos que entraram para o colégio, por sorteio. No entanto, dados do Senso Escolar (1997-2005), demonstram apenas um ligeiro aumento na taxa de evasão, o que se transforma num paradoxo, quando confrontado com as preocupações do professor com o não aprender do aluno e indica que os professores, principalmente os de C.A à 4ª série, conseguem ver mais de perto o seu aluno, com suas necessidades e peculiaridades, criando formas próprias de acolhê-los em suas dificuldades.

Se os dados referentes aos resultados da Prova Brasil- 2005-CAp/UFRJ (2005) como o primeiro colocado em português e matemática, na 8ª série, entre os colégios da rede pública, e como segundo colocado entre as escolas públicas na prova do Enem-CAp/UFRJ (2005), podem ser levados em consideração, dadas às críticas que em geral se fazem a estas avaliações -mas que afinal, mostram-se formas isentas e indicam as aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo de sua escolaridade -estes dados revelam que o professor vive o paradoxo de sentir-se em apuros com o não saber do aluno, para em seguida buscar saídas individuais, na tentativa de resolução de tal contradição. Este professor, enfim, parece esforçar-se para enxergar o aluno e o seu não-saber.

Implícito nesta conduta dos professores, deve estar a idéia de que ao se mostrarem à Universidade como os “melhores”, provando que tentam dar conta de sua principal tarefa- ensinar-, provavelmente continuem também garantindo ao colégio, a construção de uma experiência com autonomia e autoria, junto à Universidade.

Ao nos voltarmos sobre a história de constituição do CAp, lá na figura do professor Mattos, passando por todos os outros professores da licenciatura desta Universidade que desempenharam funções de coordenação pedagógica, inspirando todo o corpo docente no uso de novos métodos e novas técnicas de ensino, parece que sempre esteve implícito neste fazer pedagógico *o valor do conhecer, como um merecimento aos mais capazes*, fatores que se completavam com *a edificação de um novo sujeito*, que pela ótica de Abreu nos revela uma escola que, já desde o início de sua constituição esteve voltada para a criação de novos cidadãos que se preparavam para fazerem surgir uma nova nação: moderna, eficiente e renovada, num cenário de inovação que o modelo industrial exigia e que as capacidades intelectuais desenvolvidas, alicerçadas numa formação humanística, facilitaria.

É com este pano de fundo que surge o Movimento da Escola Nova, que viria a modificar todo o entendimento sobre o ato de aprender/ensinar que se tinha até então.

Os Colégios de Aplicação e a Escola Nova

Os Colégios de Aplicação foram instituídos num momento em que a modernização da sociedade brasileira, acentuada no pós-1930 com a passagem gradativa de uma economia predominantemente agrária para uma economia voltada para a produção industrial, exigia um discurso renovador da escola, alterando aspectos da forma e da cultura existentes na escola e varrendo todo e qualquer vestígio de uma educação tradicional, na união de funcionalidade, experimentalismo e eficiência no ato de aprender/ensinar, e na valorização da autoformação e da atividade espontânea da criança. Estes são também, alguns dos princípios do Movimento da Escola Nova, nos quais os Colégios de Aplicação se basearam.

É na tentativa de desvelar o sujeito cognoscente implícito neste modelo de aprendizagem, que se pretende, neste capítulo, abordar o Movimento da Escola Nova, como uma teoria disseminada em várias partes do mundo a partir do final do século XIX, na qual os Colégios de Aplicação se modelaram. Para melhor contextualizar o Movimento Escolanovista, inicialmente, apresenta-se um breve panorama do Iluminismo que Gadotti (2005), Ribeiro(2003), Azevedo (1971) e Lourenço Filho (2002) nos retratam, como um movimento de compreensão do homem pelo uso da razão, que ocorreu no século XVIII, como um presságio do Movimento Escolanovista, apresentando as principais idéias dos teóricos que ajudaram a construir o ideário deste movimento. Em seguida apresenta-se uma breve retrospectiva do Movimento Escolanovista na Europa e nos Estados Unidos, com as idéias dos Pioneiros que marcaram este período de renovação pedagógica e as idéias que acabaram se irradiando para o resto do mundo, incluindo o Brasil. Com isso, faz-se um retrospecto deste movimento da Escola Nova no Brasil, como sendo, não só, um momento voltado para uma nova compreensão do homem numa sociedade moderna, como também a instituição da nação e do povo brasileiro, estabelecendo-se um corte a partir do movimento por uma escola nova, iniciado nos anos de 1920 e retomado na década de 50. Busca-se assim elucidar os momentos históricos que influenciaram as principais tendências pedagógicas desse período, que levaram ao surgimento das escolas experimentais, criadas

aos moldes das Escolas-Laboratório americanas. Pretende-se com isto elucidar o perfil de sujeito cognoscente implícito neste modelo de ensinar/aprender nestas escolas experimentais, sendo o CAp- UFRJ, uma delas- foco deste estudo. Além das fontes já citadas, serão também utilizadas as seguintes: Beatty (1996), Nunes(2000) e Vidal (2000).

3.1.O Pensamento pedagógico Iluminista- presságios de uma Escola Nova

No final do século XIX a escola se expande, sob a influência da burguesia, que buscava na educação a formação de seus cidadãos partícipes de uma sociedade em mudanças. Este movimento da burguesia, segundo alguns autores, pode manter uma relação de proximidade com o Iluminismo, em relação a suas abordagens: mesmo em períodos históricos distintos, ambos tinham como preocupação, movimentos em que se afirmava o primado da razão e a confiança no conhecimento humano como forma de erigir uma sociedade nova. Para LOURENÇO FILHO:

“Há quem veja nos sistemas didáticos de Basedow, Pestalozzi ou Froebel, manifestações precursoras da escola nova. Por alguns aspectos, certo que sim. Nenhuma idéia se apresenta como totalmente original. Mas a coordenação de elementos, que à pedagogia contemporânea imprimem caráter próprio, só a partir dos meados do século passado veio a dar-se.” (2002: 239).

O Iluminismo foi um importante movimento de libertação do homem, trazendo as luzes, a informação como contraposição à dominação do poder do clero e da nobreza, movimento que foi deflagrado com a Revolução Francesa. Os filósofos iluministas fizeram da razão, da ciência, o fundamento de uma verdade universal que conduziria ao progresso da humanidade.

Com a Revolução Francesa, em 1789 modificaram-se profundamente as relações culturais, sociais e de poder, na sociedade, irradiando também para outros países as idéias dos grandes pensadores e intelectuais da época- os iluministas, denominados assim pelo “*apego à racionalidade e à luta em favor das liberdades individuais, contra o obscurantismo da igreja e a prepotência dos governantes*” GADOTTI (2005: 87). Numa sociedade em que o poder dos monarcas e da igreja aprisionava o pensamento, o iluminismo “*procurou libertar o pensamento da repressão dos monarcas terrenos e do despotismo sobrenatural do clero. Acentuou o movimento pela liberdade individual iniciado no período anterior(...).*”(id: 88). Neste momento, ganha força a discussão sobre a formação do cidadão, através da escola, afastando-o da “ignorância” e aproximando-o das “luzes”, fato amplamente discutido ao longo dos seis anos de duração da Revolução Francesa, culminando com a idéia de unificação do ensino público em todos os graus, embora ainda elitista (Ibid). Outros países assumem também para si, a formação de seus cidadãos. Na Prússia, institui-se a obrigatoriedade escolar e na Alemanha criam-se as Escolas Normais (Ibid). Este foi um dos legados da burguesia, aos cidadãos do século XIX, a construção dos sistemas nacionais de educação, resultado da importância que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação (Id: 90).

Os pensadores iluministas ajudaram a transformar o conhecimento que se tinha sobre o homem até então, principalmente o que se relacionava à criança, que deixa de ser considerada um adulto em miniatura e passa a ser entendida como um ser com um mundo próprio, que é preciso compreender. Estas idéias de Rousseau (1712-1778) constituem-se num marco para o pensamento de uma nova escola. Suas descobertas o levaram à noção de que a criança possuía diferentes níveis de amadurecimento, implicando no exercício de suas capacidades e seu desenvolvimento, de forma diferenciada. Deriva daí, a idéia de se investigar as diferentes fases e períodos da evolução infantil, noções que, só mais tarde, foram aprofundadas. Estas idéias, de fato, imprimiram modificações na compreensão da ação escolar, exigindo o estudo do comportamento infantil nas diferentes idades.

Froebel (1782-1852) mantendo as preocupações com o universo infantil, sustentou a idéia da importância das atividades lúdicas no processo de desenvolvimento da criança, tornando-a ativa ao invés de moldável pelas impressões externas LOURENÇO FILHO (2002: 227-8).

Influenciados por Rousseau, Pestalozzi (1746-1827) e Herbart (1776-1841) defenderam a idéia de apoiar o ensino no estudo do comportamento e da experiência do

educando. Pestalozzi afirmava a importância das impressões recebidas pela criança, das coisas, do ambiente físico, assim como também da vida social e moral, na construção do progresso moral e intelectual da criança. Já Herbart, entendia que a ação pedagógica intencional deveria partir de princípios da psicologia, na compreensão evolutiva da aprendizagem, numa coordenação de percepção visual, memória, imaginação, juízo e razão. Ao professor caberia organizar o processo de instrução de forma sucessiva e bem regulada por “*passos formais. Seriam eles: o de clareza da apresentação dos elementos sensíveis de cada assunto; o de associação; o de sistematização; e, por fim, o de aplicação.*” (Id: 229). Destaca-se, aqui a importância da psicologia, na educação.

Emanuel Kant (1724-1808), outro grande teórico deste período, considerava que através da educação haveria a modificação dos comportamentos e dos saberes do homem. Para ele “*o homem é o que a educação faz dele através da disciplina, da didática, da formação moral e da cultura*” GADOTTI (2005: 90). Na filosofia Kantiana, só através da experimentação se poderia chegar ao conhecimento, não sob a forma de adestramento, e sim pela criação da autonomia no homem, no uso de suas habilidades. VALLE (2001: 2,8 f.). Com a educação, o homem transforma sua animalidade em humanidade e seu comportamento, guiado apenas pelos instintos, passa a ser produto do seu poder de deliberação. Há então um comprometimento do homem em uma direção determinada, numa aprendizagem da responsabilidade. A disciplina é parte essencial da educação, como o exercício da atenção. (Id p.12). Nesse quadro, o sujeito é responsável por formar-se, por se constituir como ser. (Id: 5).

René Descartes (1561-1626)- junto a Galileu (1564-1642) e Francis Bacon (1561-1626)- teóricos que fundaram as ciências modernas por volta do Renascimento no século XVI, produziram um sistema de conhecimento do mundo natural como exterior, independente e objetivo em relação ao sujeito, influenciando posteriormente, os iluministas.

Com Descartes a razão passa a ser vista não só como um traço distintivo dos seres humanos, mas como habilidade a ser aprendida, um modo de pensar estruturado num método, cuja boa aplicação asseguraria a descoberta da verdade, comprovada utilizando-se a linguagem matemática. Assim procedendo, se utilizaria “*o método*” em várias ciências, que em seu conjunto constituiriam a unidade da razão. Nesta concepção, as descobertas que o indivíduo realiza, existem objetivamente fora dele e independem de sua subjetividade.

“A ciência cartesiana desenvolve-se como exercício cognitivo da mente, uma decorrência da sabedoria humana, da razão, que é sempre uma só, ainda que aplicada a diferentes objetos. A ciência unificada baseia-se num único método científico que produz a verdade, independente do objeto”. VAITSMAN (1995: 3).

A objetividade, com a aplicação do “*método*”, se alia a um conhecimento observável em leis naturais, legitimando as práticas científicas corretas, traço que se consolidou como um conhecimento hegemônico até o início do século XIX. Estas idéias perfeitas a que o método induz, só seriam possíveis graças ao espírito divino que guiaria o homem.

O “fato da existência de um Deus perfeito- afirma Descartes- “igual e mesmo sobrepuja, em certeza, os fatos demonstrados da geometria”. Deus é a perfeição que conduz os nossos passos imperfeito instintivamente para a luz.

Este é, portanto, o retrato da humanidade feito por Descartes- um corpo mecânico tendo dentro uma alma e sobre ele o espírito de Deus guiando-nos e sustentando-nos a todos.”DESCARTES (2004: 16).

Neste quadro, o método conforma toda a subjetividade humana- com sua intrincada rede de experiências, valores, habilidades, interesses e desejos que movem o homem na busca de seus objetivos- ao emprego de certas regras que o capacitaria a descobrir a verdade. Funda-se assim o sujeito do saber universal.

Muitas das idéias dos teóricos iluministas influenciaram os pioneiros da Escola Nova, embasando suas concepções de educação. No entanto, um longo percurso de aprofundamento foi realizado pelos pensadores que os sucederam, tendo concorrido para isto, as crenças e os ideais iluministas- cujo interesse se concentrava no sujeito da razão- que já haviam despertado novos e sérios problemas no domínio da educação.

Como presságio, já desde o Iluminismo-final do século XVIII, começa a se delinear uma nova escola, o que foi se configurar como movimento de renovação da educação, no final do século XIX. Instaurar esta nova escola foi possível, graças ao empenho da burguesia, que lá no Iluminismo, já despontava como classe interessada em construir uma nova sociedade. É claro, que para isso, a burguesia foi movida pelo ideal de liberdade- o que inclusive responde pela sua ascensão no período de transição do feudalismo para o capitalismo- no empenho em livrar o homem dos desígnios da igreja. Já nesse momento, apoiada nos ideais dos intelectuais iluministas, que fundamentavam a noção de liberdade na própria essência do homem e sofrendo também influências dos Liberais- onde bastava *“ter talento e aptidão, associados ao trabalho individual, para adquirir propriedade e riqueza”* (Id: 92)-,(...) a burguesia, como classe dominante, *defende que a educação de cada um deveria estar sujeita apenas ao ideal da humanidade, do homem total*”(Ibid). Estas idéias passaram então a ser apresentadas como sendo os interesses gerais de toda a sociedade. Contudo, esta burguesia logo demonstrou que a igualdade que pregava entre os homens, na sociedade e na educação, nem sempre fazia parte de seus planos: Para Adam Smith(1723-1790), economista político burguês, *“aos trabalhadores será preciso ministrar educação apenas em conta-gotas”*, e para Pestalozzi (1746-1827) *“a educação popular deveria fazer com que os pobres aceitassem de bom grado a pobreza”*(Id: 93). Inaugura-se, assim, a influência da burguesia na definição e construção do novo homem. Livre? Com autonomia para instituir-se como cidadão? Consciente das escolhas que fazia, baseado nas visões que a ciência lhe possibilitava?

Para se compreender o papel da educação na instituição de seus cidadãos, devemos abordar os preceitos da Escola Nova, como o grande movimento de renovação da educação. Para isso será necessário saber de onde essa Escola Nova se originou, como ela se estruturou e em que bases isto se deu.

3.2. A Escola do final do século XIX e início do século XX

No final do século XIX, a escola era identificada como “*clássica, intelectualista, cujo ensino se organizava em função da transmissão de conteúdos por meio da palavra e da memória.*” LOURENÇO FILHO (2002: 16-7), fato que o autor completa:

“nos graus inferiores, continuaram os alunos a aprender os rudimentos da leitura, escrita e aritmética; nos demais, a memorizar lições de que muitas vezes não chegavam a compreender o conteúdo. De modo geral a ordem nas classes era obtida sob temor de castigos, inclusive castigos físicos.”
(Id: 61-2).

Neste período, apesar da educação ser considerada um bem, possibilitando a todos uma certa soma de conhecimentos, estes eram mais dirigidos às mentes dos adultos que já estivessem preparadas para as noções abstratas e lógicas, algo bem distante ainda, para a mente das crianças e dos jovens, que tinham que se contentar com a pedagogia da imposição.

No entanto, já em fins do século XIX, a expansão dos sistemas escolares, na Europa, vários países da América e da Ásia, fez-se acompanhar de modificações econômicas. O trabalho industrial desloca os grupos, do campo para a cidade, desencadeando transformações tecnológicas, melhoria das comunicações e a higienização das cidades. Neste quadro, abrem-se possibilidades a mudanças, orientada pelo desenvolvimento, e a escola, que já vinha crescendo em número e capacidade de matrícula, tanto no campo quanto na cidade, passa a ser vista como “*instrumento de construção política e social*” (Id: 64).

De que maneira?

Na escola, a união de uma mesma língua, costumes, idéias e aspirações gerais deveria compor o núcleo de cada nação, dentro do princípio de que uma nação surge, de grupos pertencentes a uma mesma cultura (Ibid). O que VALLE (1997: 20), de alguma forma nos confirma, usando como exemplo a derrubada da Monarquia Francesa e a constituição da República- como um movimento em que os homens, investindo na razão, contra os dogmas- pretendiam ser capazes de (...)“*construir novos mundos e novos homens*”, passando “ *a depositar na ação educativa uma notável parte de suas expectativas revolucionárias.*” A razão, como um novo instrumento da escola, (...)“*parte em guerra contra a influência da igreja*” (Id: 20). Inspiradas nesta luta pelos ideais democráticos, surgem outras nações, que viam na escola, um investimento das expectativas de seus ideais.

Esta escola que se expande através dos sistemas públicos de ensino, amplia a sua clientela, com as mais variadas aspirações, condições de saúde e procedência, introduzindo muitas indagações sobre o ato de aprender. Muda-se o foco da atenção: de preocupações puramente normatizadoras, das tarefas dos professores, vista como processo unilateral de ensinar, passa a se centrar no entendimento da aprendizagem, relacionada às condições individuais de desenvolvimento do aluno, impulsionadas pelos estudos da biologia, psicologia e sociologia educacionais. Neste quadro, a educação tradicional em vigor, passa a ser questionada e busca-se um novo tratamento dos problemas da educação, em geral. Este movimento recebeu a denominação de Escola Nova, por propor orientações pedagógicas diferentes das que existiam. No entanto este termo “*não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino*” Lourenço Filho (2002: 58).

3.3. Os pioneiros da Escola Nova e a renovação das idéias pedagógica.

A partir dos últimos anos do século XIX tem início o movimento da Escola Nova, na educação, que se estendeu por vários países do mundo. Novos problemas passaram a ser considerados, a partir das recentes descobertas de estudos, principalmente, da biologia e da psicologia, relacionados à criança e ao jovem, derivando numa nova compreensão de suas necessidades.

Os teóricos, filósofos, políticos e administradores que ajudaram a mudar o cenário pedagógico com suas descobertas, acreditavam na ação educativa da escola, desde que revista em seus princípios e técnicas. Num cenário entre duas guerras mundiais e a expansão da industrialização, foram grandes as mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas. A escola representou, neste momento, a esperança de novos rumos. Para LOURENÇO FILHO (Id: 68), ela desempenharia uma ação social, visando a preservação da paz, num entendimento necessário entre povos e nações. *“Para isso seria necessário rever os fundamentos e as formas da ação educativa, bem planeja-la e difundi-la.”* (Ibid). Já Gadotti, numa posição mais crítica, via na utilização de novos métodos e técnicas, não só o aumento do rendimento da criança na escola, mas também, no servir aos interesses da nova sociedade burguesa.

“A escola deveria preparar os jovens para o trabalho, para a atividade prática, para o exercício da competição. Nesse sentido, a Escola Nova, sob muitos aspectos, acompanhou o desenvolvimento e o progresso capitalista. Representou uma exigência desse desenvolvimento. Propunha a construção de um homem novo dentro do projeto burguês de sociedade.”
(2005: 144)

A burguesia novamente ocupa-se com a instituição de seus cidadãos, frente à construção de uma nova sociedade.

As primeiras *escolas novas* surgiram em instituições privadas da Inglaterra, França, Suíça, Polônia, Hungria e outros países a partir de 1880, a princípio apenas no grau secundário, expandindo-se, posteriormente, ao ensino básico LOURENÇO FILHO (2002).

A escola precursora deste movimento surgiu na Inglaterra- escola de Abbotsholme- tendo o educador Cecil Reddie como responsável na reforma do ensino secundário. Baseado na obra de Spencer situa a escola numa propriedade rural e desenvolve uma experiência educativa não separada da vida, da realidade das coisas. Outras escolas se destacaram: *École des Roches* (Grã-Bretanha, 1899) – Edmond Demolins, sociólogo, criou uma escola sem muros ou cerca, dando aos alunos a noção de total liberdade, junto a isto, a iniciativa, o sentimento de responsabilidade e a formação da personalidade moral integravam também esta experiência. Na Itália, a *Casa das Crianças* (Maria Montessori, 1907); a Escola elementar experimental da Universidade de Chicago (Dewey, 1896); o *Instituto J. J. Rousseau*(Genebra, 1911)- estabelecimento de investigação pedagógica com classe de experimentação e laboratórios para o estudo da infância; o *Lar de educação no campo*” (Alemanha, 1898)- criado por Lietz; nos Estados Unidos o Plano Dalton (Helena Parkhurst, 1919)- criou o trabalho individualizado, na base de *compromissos* dos alunos em estudar; na Bélgica a Escola da *Rue do Ermitage* (Decroly, 1907) com o método dos *centros de interesse*; na Suíça as escolas do tipo da de *Lietz* (Ferrière – Claparède, no início do século) (Id: 68, 245,247,259, 260,262).

Não tardou para que este movimento renovador se estendesse a várias instituições, inclusive às públicas, em diferentes países. A primeira delas na Alemanha, em 1910- Kerschensteiner, foi criada para terminar com os defeitos de ensino da cidade, animando a escola com o sentido social do trabalho em comunidade (Id: 253). Na França (1919), o inspetor escolar Roger Cousinet cria o *trabalho por equipes*, facilitando a introdução do ensino oficial, em harmonia com os interesses naturais dos alunos. Em várias cidades americanas expande-se também ao ensino oficial este trabalho não convencional.

A expansão deste ideal escolanovista se deu a partir da escola de Abbotsholme, cuja experiência disseminou-se por inúmeras instituições, tendo o educador suíço Adolphe Ferrière coordenado esta expansão na Europa. Já em 1899, em Genebra, Ferrière funda um centro de coordenação do movimento, com a intenção de realizar atividades de esclarecimento das idéias de renovação – o Bureau International des Écoles Nouvelles. Neste período, Genebra passa a fazer parte de um dos mais importantes centros pedagógicos do mundo, na união de vários professores universitários voltados para o estudo da criança, tendo a psicologia infantil, além das questões sociais e filosóficas, como suas preocupações. Em 1919, o Bureau aprova trinta itens considerados básicos para a nova escola e delimita em pelo menos dois terços de cumprimento desses itens para que

uma escola se enquadrasse no movimento. Vale à pena uma incursão a alguns desses itens, já que eles resumem as principais características da Escola Nova, inclusive a experiência do CAp-UFRJ, para a qual você já foi alertado anteriormente, como sendo uma das escolas brasileiras, de experimentação das idéias escolanovistas. São estes, alguns dos itens que encontramos em Lourenço Filho:

“Quanto à organização geral:

1)A Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática. Procura desempenhar o papel de explorador ou iniciador das escolas oficiais, mantendo-se ao corrente da psicologia moderna, a respeito dos meios de que se utilize, e das necessidades modernas da vida espiritual e material.

8)Ao lado dos trabalhos regulados, concede-se tempo para trabalhos livres, que desenvolvem o gosto da criança e lhe despertam o espírito inventivo.

b)Quanto à formação intelectual:

11)(...)a Escola Nova procura abrir o espírito por uma cultura geral da capacidade de julgar, mais que por acumulação de conhecimentos memorizados. O espírito crítico nasce da aplicação de métodos científicos; observação, hipótese, comprovação, lei.

13)O ensino será baseado sobre os fatos e a experiência. A aquisição dos conhecimentos resulta de observações pessoais, visitas(...) e, só em sua falta, da observação de outros, recolhida através dos livros. A teoria vem sempre depois da prática, nunca a precede.

16) O trabalho individual do aluno consiste numa investigação, seja nos fatos, seja nos livros ou jornais, etc. É uma classificação segundo um quadro lógico adaptado à sua idade, de documentos de todas as classes, assim como de trabalhos pessoais, e de preparação de relatórios para a classe.

17)O trabalho coletivo consiste numa troca, ordenação ou elaboração lógica comum, dos documentos individualmente reunidos.

19)Estudam-se poucas matérias por dia: uma ou duas, somente. A variedade nasce não das matérias tratadas, mas da maneira de tratar as matérias, pondo-se em jogo, sucessivamente, os diferentes modos de atividade.

20)Estudam-se poucas matérias por mês ou por trimestre.

c)Quanto à formação moral:

23)As recompensas ou sanções positivas consistem em proporcionar aos espíritos criadores ocasiões de aumentar a sua potência de criação.Desenvolve-se, assim, um largo espírito de iniciativa.

25) A emulação se dá, especialmente, pela comparação feita pelo educando, entre o seu trabalho presente e o seu trabalho passado, e não exclusivamente pela comparação de seu trabalho com o de seus camarada.” (Id: 249,250,251,252).

Esta Nova Escola concebia um aluno na sua forma integral (intelectual, moral e física), numa educação ativa, prática, autônoma e fundamentada em preceitos estabelecidos nas “escolas laboratório” ou experimentais, local das investigações científicas para os problemas encontrados na educação, associando a pesquisa à aplicação prática. Neste Movimento Escolanovista alunos e professores tinham na criatividade e nos procedimentos cientificamente planejados, o seu ponto de equilíbrio. Ao professor importava mais o como ensinar, levando o aluno sempre a experimentar, ao invés de ocupar-se com o treinamento de habilidades básicas. Neste quadro, a forma de ensinar importava mais do que os conteúdos a ensinar.

3.3.1. A psicologia aplicada à educação e os Laboratórios-Escola

No final do século XIX e início do XX os professores, principalmente das crianças pequenas buscavam ajuda na psicologia, para a educação. A escola que se renovava, usando os conhecimentos da psicologia, desenvolveu-se fortemente nas escolas americanas, difundindo estudos objetivos sobre a criança com forte ênfase na experimentação. Segundo White (1992) foram três, as “visões” de psicologia educacional que neste momento aplicaram-se à escola americana e que posteriormente difundiram-se a outros países, evoluindo e mudando ao longo do tempo: 1) A visão “desenvolvimentista” (G.Stanley Hall- Clark University), 2) a visão da “engenharia de eficiência” (Thorndike- Teachers College- Columbia University), 3) a visão “psicoclínica” (Freud, Erik Erikson, Abraham Maslow e Carl Rogers) e 4) a visão “reconstrutiva” (Dewey – University of Chicago). (apud Beatty, 1996: 92)

Na visão “desenvolvimentista”, Hall, o primeiro psicólogo americano a estudar as crianças pequenas, de modo sistemático, utilizando a experiência que obteve nos laboratórios de psicologia de Carl Ludwig e Wilhelm Wundt, construiu uma teoria geral de “psicologia genética”, o que Piaget, Jerome Bruner e outros estudiosos da cognição aprofundaram, apresentando uma nova forma de explicar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, causando um forte impacto no ensino, no final dos anos 60 e início dos 70.(Id: 93)

Na visão de “engenharia de eficiência”, Thorndike e colaboradores, criaram uma infinidade de testes para medir a aprendizagem dos alunos, a fim de obterem evidências da aprendizagem ou de sua ausência. Isto trouxe como consequência, a organização de novas diretrizes curriculares onde alunos e professores deveriam se modelar por novos padrões de conduta de ensino/aprendizagem, num detalhamento das habilidades a serem aprendidas pelos alunos e dos conteúdos que os professores deveriam ensinar, de forma a se ajustarem aos padrões de aprendizagem prescritos nos testes que mediam o conhecimento.(Id: 93-4)

A visão psicoclínica, ainda segundo White, envolveria os aspectos relacionados ao “*desenvolvimento emocional, a personalidade e os problemas de ajustamento*”. Por meio da *psique individual* e dos relacionamentos interpessoais, buscavam-se explicações para o

comportamento e para a aprendizagem. (Ibid) Nesta visão, o ajustamento se referia às dificuldades do aluno em se adaptar ao trabalho escolar, devido a seus inúmeros problemas. Este aluno era considerado o “*degenerado*”, “*desviado*”, “*deprimido*” e “*desfavorecido*”. (apud, Horn., 1989). Nessas circunstâncias, a escola era também arrolada como fracassada.

Na visão “reconstrutiva” destaca-se o trabalho de Dewey e o Laboratório-Escola na Universidade de Chicago (1896-1904), que tanto influenciaram o movimento Escolanovista. Dewey, educador norte-americano, foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico. Ele acreditava que o conhecimento se dava pela ação e não pela instrução. Para ele, “*a educação continuamente reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva de cada um*” Gadotti (op.cit.: 143), onde o conhecimento era parte do processo integral da ação, incluindo-se aí os desejos e as intenções do aluno - Lourenço Filho (op.cit.: 343), e “*a escola como a instituição –chave de mediação e melhoria através da qual a sociedade poderia ser reconstruída de formas mais progressistas e democráticas*” Beatty (op.cit.: 97). Nesta visão de reconstrução, a escola, segundo Dewey contribuiria para promover a mudança social, operando transformações na criança por meio da coordenação das experiências pessoais do aluno e os conteúdos a serem aprendidos, resultando em um novo currículo, mais adaptado aos interesses e desejos dos alunos. Este currículo mais próximo dos alunos passou a desenvolver-se por meio de “*ocupações*” - atividades práticas como culinária, costura, carpintaria e preparo de alimentos que, segundo Dewey, desenvolviam as habilidades manuais dos alunos. “*Dewey acreditava que as crianças aprenderiam a ler, a escrever e a fazer exercícios aritméticos se adquirissem essas habilidades através de atividades mais relacionadas à vida humana e à sociedade.*” (Ibid)

Nesta visão “reconstrutiva” de Dewey, os professores tinham uma grande autonomia e autoria para experimentar e implementar novas idéias curriculares, ao invés de apenas seguirem determinações organizadas pelo corpo técnico do Laboratório-Escola da Universidade de Chicago.

Portanto, toda essa efervescência cultural-científica influenciou intensamente a participação do Brasil, a partir dos anos de 1920, no movimento de renovação da educação.

3.4.Quando o modelo econômico, social e político determinam o surgimento de uma Nova Escola no Brasil

No Brasil o Movimento Escolanovista chega por volta de vinte anos após já ter se consolidado na Europa e nos países americanos e encontra no Brasil dos anos de 1920- período da Primeira República- um cenário bem diferente do já experimentado naqueles países. Neste período a sociedade brasileira intensificava o seu processo de industrialização, levando *“à mobilidade e à variação da população devido não só às correntes imigratórias, mas às próprias migrações internas (...) especialmente para os Estados do Sul e, sobretudo, São Paulo (...) para os quais afluí a população atraída (...) por um melhor padrão de vida e salários mais altos.”* AZEVEDO (1971: 667). Estas modificações se intensificam com a queda da República Velha e, a partir de 1930, sob o impacto da Revolução, *“dá início a um período em que todos os campos são atingidos, caracterizando-se progressivamente a passagem de uma sociedade pré-capitalista, agrário-comercial e artesanal para uma sociedade urbano-industrial.”* TANURI (1981: 84 apud Haidar e Tanuri, 1998:94). As cidades então passam por grandes mudanças, desenvolvem-se. Os centros urbanos *“incham”* com um contingente de pessoas que necessitam morar próximo ao local de trabalho, iniciando-se um processo de favelização NUNES(2000: 379). Socialmente consolidam-se novas camadas sociais- a burguesia industrial e a comercial, o operariado e as classes médias emergentes. Segundo Ribeiro *“o operariado passou a representar a existência, a partir deste período, do povo enquanto expressão política”* RIBEIRO (2003: 96-97). Neste novo quadro de tão variados interesses culturais, econômicos e sociais que facilitavam tanto as *“fusões e interpenetrações, como os conflitos de culturas e tendências diversas”*- AZEVEDO (Ibid), inúmeras manifestações urbanas são organizadas retratando a insatisfação dos setores de classe dominada. RIBEIRO (Ibid). Estes conflitos geram uma ebulição na sociedade, que clama por mudanças, sem que tivessem claro o que deveria ser feito para resolver as insatisfações. Neste momento, *“ventos europeus”* trazem para a sociedade brasileira as idéias que se propagavam na Europa e Estados Unidos, de valorização de questões psicológicas, biológicas e sociais, na compreensão científica do homem. Neste novo panorama, cresce a

importância atribuída à educação, caracterizando-se este período como o “*entusiasmo pela educação*”, que NAGEL traduz como:

“(...)a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, pela disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo (...)”(1974: 99:-100 apud, Ribeiro, 2003: 98-99).

Também denominado de “*otimismo pedagógico*”: “*A crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro*”. (Ibid)

O movimento escolanovista ficou conhecido no Brasil a partir dos educadores que criaram a Associação Brasileira de Educação, em 1924, introduzindo reformas educacionais em vários estados, durante a década de 1920. Figuravam entre estes teóricos: Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos e Anísio Teixeira, entre outros intelectuais. Inspirados nos princípios da Pedagogia Nova, iniciaram o movimento da Escola Nova no Brasil, “*com o objetivo de lutar pela democratização da educação brasileira e pela aplicação dos conhecimentos das ciências humanas na organização de um sistema escolar moderno e eficiente (...) em uma sociedade em mudanças*” LOURENÇO FILHO (2002: 17). Chegara o momento em que novos métodos e processos educacionais baseados em conhecimentos científicos estabelecidos mediante processos empiricamente verificáveis, numa educação obrigatória, pública, leiga e gratuita como um dever do Estado, forneceria meios, a toda população, não só à elite, de inserção nos novos rumos que se desenhava no país. No entanto algumas vezes se levantam para mostrar que havia, implícitos neste movimento novo na escola, aspectos simbólicos que levavam os teóricos à frente deste movimento, a almejem da escola mais do que novos materiais ou diferentes métodos e técnicas de ensino. Pretendia-se construir um “*estado de espírito moderno*” NUNES (2000: 374).

Para estes teóricos, o Movimento da Escola Nova ao propor a expansão e mudanças na educação, pretendia também operar modificações no ideário que os alunos, suas famílias e os professores haviam construído, até então, sobre a escola. Neste processo, a renovação da formação docente e também a tentativa de reformar costumes nos alunos e em suas famílias, visavam modificar hábitos e interferir nos valores já construídos. “*A ordem escolar negando a ordem social existente deixa de ser reflexo e assume o papel de uma razão metafísica da instituição urbana. A escola(...) inventada pode continuar a mudar (...) sem se desviar de sua lógica.*” (Id: 384). Ainda segundo Nunes, ao se tentar mudanças na *escola real*, sem levar em conta as diferenças culturais e sociais das pessoas envolvidas, se disciplinaria, principalmente os mais pobres, negando-se a ordem social existente. Com isto negam-se também as desigualdades que já neste período marcava a constituição social do povo brasileiro, no que se refere às suas tradições, ao trabalho e a cultura. “*Terra de imigrantes, educar o Brasil significava, para além de nacionalizar o estrangeiro, “abrasileirar o brasileiro”* VIDAL (2000: 514).

Vista deste modo, a educação possuía uma grande capacidade de “*regenerar as populações brasileiras (...) inculcando-lhes hábitos de trabalho*”. (Ibid), o que Lourenço Filho vê como uma implicação política do movimento escolanovista: “*era preciso utilizar as técnicas de modificação do comportamento sugeridas pela nascente psicologia científica para adaptar a população ao processo de modernização do país, produzindo assim a força de trabalho requerida para esse processo.*” LORENÇO FILHO (2002: 38).

No entanto, não se pode negar a positividade deste movimento escolanovista no Brasil, como um projeto para a nossa escola, retirando-a do torpor burocrático e fazendo emergir interrogações e questionamentos acerca dos modelos pedagógicos existentes. Neste espaço, a criatividade também passa a ser valorizada, questão, que no seu conjunto, se opunha ao modelo tradicional vigente.

A implantação de uma nova escola não se deu de forma linear, foi marcada por: avanços, retrocessos, confrontos políticos, ideológicos e debates, que contribuíram para a formação de novas idéias na educação relativas ao papel do Estado; à necessidade de expansão da escola pública; ao direito de todos à educação e à construção de uma política nacional de educação, tendo a União o papel coordenador e orientador no ensino de todo o país.

Traçar um breve histórico dos fatos que marcaram os principais acontecimentos que envolveram a implantação de uma nova escola no Brasil, ajudam a entender como se

formou este ideário que parece ainda estar vivo entre nós, principalmente nas escolas experimentais- sendo o CAP-UFRJ uma delas- foco de nosso estudo.

◆ Em 1924 é criada a Associação Brasileira de Educação que tinha por objetivo difundir o Movimento Escolanovista, por meio dos estudos realizados pelos teóricos que a organizaram, com base na literatura produzida pelo Movimento Escolanovista na Europa e Estados Unidos. Iniciam-se nesta década de 1920, pelas mãos de Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos, Anísio Teixeira e outros intelectuais, movimentos de reforma do ensino, inspirados pelos princípios da Escola Nova.

◆ Em 1931, durante a IV Conferência Nacional de Educação, Getúlio Vargas solicita aos participantes da conferência, sugestões para a política escolar e cultural, que iriam integrar o programa do governo. Azevedo (1971: 674).

◆ Em 1931, surge como resposta ao requerimento do presidente Vargas, o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, - publicado em 1932- um documento escrito por Fernando de Azevedo, contendo a assinatura de numerosos educadores. Integrava o documento as principais diretrizes políticas, filosóficas, sociais e pedagógicas do Escolanovismo, que defendia a educação leiga, pública, gratuita, obrigatória e como um dever do Estado.

◆ Em 1934, foi promulgada a Constituição Federal, que incorporava várias idéias do Manifesto, não ocorrendo o mesmo em relação ao ensino religioso. Contrariamente às pretensões dos educadores da ABE, os constituintes de 1934 atendem às aspirações de grupos conservadores- em sua maioria católicos- e modificam o caráter de laicidade presente na primeira Carta republicana. Assim, o ensino religioso poderia ser oferecido opcionalmente nas escolas públicas. Esta Constituição, enfim, traça uma política nacional de educação, sendo atribuição da União, traçar as diretrizes da educação nacional.

◆ Em 1937, um golpe de Estado instituiu o Estado Novo, um regime autoritário e unitário, que eliminou muitas das conquistas do movimento renovador.

◆ No espírito das reformas, em 1934 é criada a Universidade de São Paulo- a primeira instituição deste nível, no Brasil- com professores contratados na França, Itália e Alemanha, para os cursos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, **em 1939 organiza-se na Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia**. Azevedo (1971). **Em 1946, com a obrigatoriedade do funcionamento de colégios de aplicação junto às faculdades de filosofia, nasce o CAP-UFRJ**, como um dos colégios de aplicação do ideário escolanovista e (...)“*que seriam os responsáveis pela divulgação de uma nova pedagogia e pela formação de um outro tipo de professor*”(…). Abreu (1992: 37).

◆ Em 1946, com o fim do Estado Novo é criada uma nova Carta Constitucional de cunho liberal e democrática, fazendo voltar vários preceitos proclamados pelos Pioneiros, na década de 1930. Volta-se a discutir o projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo teor não contemplava uma solução para o crescimento desenfreado das escolas privadas, que não vinham garantindo qualidade de ensino, além de que no “ *projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em sua última redação, há uma quase renúncia do Estado ao ensino público*”. Azevedo (Id p. 702-3). Diante disto, tomam posição frontalmente contrária, um grupo de educadores, cientistas e escritores, que lançam em **1959 o Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados**, retomando as idéias dos Pioneiros e lançando uma campanha em defesa da escola pública.

◆ Em 1961 é aprovada a LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que veio frustrar os esforços dos Pioneiros, em relação à universalização da Escola Pública gratuita e laica, o que só foi conseguido com outro período de intensos debates, que desencadearam nas Leis 5540/68 e 5692/71.

◆ A partir de **1959 o Ministério da Educação aprova a organização de Classes Experimentais**, “*possibilitando aos educadores brasileiros, experimentar novos tipos de currículo como forma de diversificar o ensino secundário e fugir do padrão (...) que valia*

para todo o país.” Abreu (1992: 61). **Assim, o CAP-UFRJ institui suas Classes Experimentais**, que nos moldes dos Laboratórios de Dewey, atuam experimentando novas práticas educativas e atividades extra-curriculares, numa aplicação de procedimentos didáticos predominantemente ativos e experimentais, que melhor atendessem à capacidade e às aptidões individuais dos alunos.

3.5. Surge uma Nova Escola no Brasil – ensaia-se um novo sujeito da aprendizagem no CAp-UFRJ

Como já vimos, o cenário onde surge o CAp-UFRJ é marcado pela renovação das idéias pedagógicas, na crença da realização de uma reforma social, promovida por uma burguesia intelectual moderna que visava a construção de uma nova sociedade, ancorada nos estudos biopsicológicos que os intelectuais franceses, suíços e americanos vinham realizando, sobre o homem.

Este novo sujeito cognoscente concebido por esta burguesia intelectual, constituía-se, principalmente, por um padrão desejado por sujeitos que se instituíram numa cultura dominante reconhecida como científica, da razão como norteadora das experiências de vida e das visões de mundo, fatos que ajudaram a instituir um tipo de sujeito do conhecimento que deveria modelar-se por padrões de conduta puramente científicos, *“baseado em paradigmas absolutos ou em modelos de sujeitos mentais enraizados em um só eixo cultural de base cartesiana”* Senna (2004: 4). Neste modelo o sujeito é aquilo que a cultura científica julga que ele deve ser, apenas o sujeito da razão, idealizado, onde se privilegia um só saber, aquele que o pensamento correto consegue engendrar: objetivo, linear, supostamente neutro e universal- sujeito que se pode denominar de cartesiano.

Por outro lado, o CAp-UFRJ, em sua história de constituição, surgiu com a concepção de colégio laboratório. Os métodos e técnicas experimentados eram um meio de desenvolvimento dos alunos baseado em suas descobertas, interesses, e visavam sua autonomia, fatos que importavam mais do que os próprios conteúdos. Desta forma as aulas

teóricas eram muitas vezes substituídas por excursões, trabalhos em grupo, pesquisas e observações diretas. Os trabalhos em grupo, também visavam favorecer “*o espírito de colaboração*”. ABREU (1992: 63).

Nesta escola ativa e moderna o currículo estava organizado para um aluno com iniciativa, criatividade e responsabilidade. A observação torna-se fundamental como meio preparatório para a experimentação, não só quando relacionada às ciências naturais, com o cultivo de plantas, observação de fenômenos naturais, de reações físicas e químicas que ocorrem no meio ambiente e observação de animais, estendendo-se também a visitas a museus, teatros e centros culturais. Quando relacionado às ciências sociais, as observações de acidentes geográficos e de regiões marcadamente urbana e rural eram atividades que ajudavam a transformar alunos em “pesquisadores”. Com as aulas de laboratório os alunos “*refaziam os passos da experiência científica*” e com “*a observação da realidade em seus detalhes, o estudo (...) das disciplinas contemplava o ideal de escola como laboratório e de estudo como aliado da pesquisa.*” VIDAL (2000: 510).

Na área de matemática, o desenvolvimento do raciocínio lógico constituía-se o ponto alto das aulas. Refletir, tentando solucionar as situações problema, numa reconstrução pessoal e no uso de materiais pedagógicos que auxiliavam o aluno na reelaboração de suas experiências de conhecimento, eis as bases nas quais se assentavam as atividades desta área.

Na área de Língua Portuguesa ganhava relevo o método de projetos, principalmente no que se relacionava à Literatura. A escolha dos autores, dos estilos e das tramas mantinha uma relação não só com o interesse e a adequação à faixa etária dos alunos, mas também com os acontecimentos e experiências próprias do grupo, norteando os rumos de um trabalho coletivamente criado e produzido. Vidal caracteriza bem este tempo do acontecimento na sala de aula. Segundo ela, a escola nova com o método de projetos substituiu “*a divisão do tempo escolar em atividades*”, pelo “*tempo psicológico do interesse*”. VIDAL (Id: 514). E continua:

“Não é a hora que fixa irremediavelmente o limite da lição, é a necessidade psicológica, do interesse despertado que o mestre deve aproveitar, tratando , sem limite do

tempo, a matéria ou desenvolvendo o trabalho, por que a classe se interessou e que ela mesma, por isto, não desejaria abandonar.” VIDAL (Id: 515).

Neste clima de aprendizagem de participação ativa e motivada, havia também lugar, nas atividades diárias, para a culinária, os jogos, a dança e a representação teatral.

Com isto conclui-se que, o cenário onde surge o CAp-UFRJ é marcado pela renovação das idéias pedagógicas, na crença da realização de uma reforma social, promovida por uma burguesia intelectual moderna que visava a construção de uma nova sociedade. Neste quadro, o padrão de sujeito cognoscente concebido assemelhava-se ao da burguesia intelectual, da cultura dominante, reconhecida como científica- o sujeito cartesiano, cujo pensamento caracteriza-se pela objetividade, linearidade, supostamente neutro e universal.

Neste quadro, a instituição do CAp-UFRJ, como colégio laboratório, favoreceu um trabalho voltado para a experimentação científica, visando desenvolver no aluno a iniciativa, criatividade e responsabilidade. A observação era usada como preparação para a experimentação e na matemática, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a solução de situações problema visavam a reelaboração do conhecimento.

Diante deste quadro, há portanto que se verificar qual o modelo de sujeito da aprendizagem implícito nos atos e subjetivados por alunos e professores do CAp-UFRJ, na tentativa de se entender a concepção de sujeito da aprendizagem que orienta a cultura pedagógica do colégio. Esta pode ser a melhor maneira de descobrirmos o que se privilegia neste ato de conhecer que se opera na escola e assim, quem sabe, poderemos entender as não aprendizagens destes novos alunos do CAp-UFRJ.

Para cada tipo de escola, há um sujeito da aprendizagem

No terceiro capítulo caracterizamos o aluno de um tipo de escola, foco de nosso estudo, como aquele que se organiza pela lógica de uma razão que necessita se comprovar pela experimentação e que desenvolve habilidades em sua ação no ambiente, questões que o caracterizam como sujeito cartesiano. Estas concepções de sujeito da aprendizagem, encontram-se descritas nas teorias que tratam da aprendizagem humana em Piaget, com sua Epistemologia Genética. Por isso, vale à pena, logo no início deste capítulo, conhecermos o modo como Piaget descreve esse sujeito lógico da aprendizagem, utilizando para isso a sua obra tomada em seus vários momentos de pesquisa, tal como apresentado em Piaget (1974;1976), Wadsworth (1992), Castorina (1995), Sacristán e Gómez (2000). Neste momento coloca-se em cheque a construção do modelo lógico-formal de sujeito do conhecimento numa educação inclusiva, onde se procura, mais do que eleger o sujeito diferente do grupo guiando-se por um conceito único de pessoa, mas utiliza-se da rica diversidade cultural e visões de mundo dos sujeitos, para conhecer com autoria e não por imitação.

Propõe-se assim um novo olhar sobre a concepção de aluno. Numa ampliação do modelo de Piaget, apresentam-se em seguida as teorias de Vygotsky (1991) organizadas por ele e por Molon (2003) sobre a aprendizagem. Dentre os conceitos desenvolvidos, o de *zona de desenvolvimento proximal* lança novas luzes sobre o aprender/ensinar na escola. Neste percurso, procura-se desvelar a concepção de aluno empregado nas escolas experimentais, tentando entender o quadro das não aprendizagens desses nossos alunos, uma das razões desse estudo.

4.1. A concepção de sujeito da aprendizagem em Piaget

Piaget com seu método clínico busca explicar o funcionamento da cognição humana. Segundo ele, o conhecimento não se dá à priori, exige uma construção implementada pelo sujeito, por meio de sua ação sobre o ambiente. Neste sentido, aprendizagem é *“um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais.”* PIAGET e GRÈCO (1974: 40). Empregada desta forma, segundo Piaget, a aprendizagem é assimilada aos esquemas ou estruturas cognitivas existentes no sujeito e está vinculada à dinâmica de seu desenvolvimento interno.

Piaget *“entendeu a mente como dotada de estruturas (...)”* WADSWORTH (1992: 2). Por meio destas estruturas cognitivas os indivíduos se adaptam intelectualmente e organizam o meio, fazendo-o através da construção de *esquemas*. Estes *“esquemas são usados para processar e identificar a entrada de estímulos”* (...) na mente. Desta forma, (...) *“quando confrontada com um estímulo a criança tenta “encaixar” o estímulo em um esquema disponível.”* (Ibid) Com isto, uma criança pode chamar uma vaca de cachorro, desde que para ela as características da vaca se apresentam como similares às características de um cachorro. (Ibid)

“No momento do nascimento, os esquemas são de natureza reflexa. Isto é, eles podem ser inferidos das atividades reflexas motoras como sugar e pegar.” (Id: 3) Ao nascer a criança apresenta poucos esquemas que, vão se desenvolvendo, tornando-se incrivelmente mais complexos, mais diferenciados e menos sensórios (Id: 4), até se transformarem em esquemas do adulto.

Por sua vez, o funcionamento da inteligência propicia a construção das estruturas cognitivas, que funcionam como mecanismos reguladores que se subordinam às influências do meio. Segundo Piaget, o conhecimento se constrói quando nascemos e termina na idade adulta, comparativamente igual ao que se sucede ao crescimento orgânico.

As estruturas cognitivas, portanto, *“são os mecanismos reguladores aos quais se subordina a influência do meio e são o resultado de processos genéticos. Não surgem num momento sem algum motivo.”* PIAGET e GRÈCO (1974: 40). A construção destas estruturas, por sua vez, depende de três fatores principais: *“a maturação do sistema nervoso, a experiência adquirida em função do meio físico e a ação do meio social”* PIAGET e INHELDER (1976: 183). Todos esses fatores atuam submetidos às leis de

equilíbrio presente no indivíduo, determinando as melhores formas de adaptação compatíveis com o conjunto das condições em jogo.

Em face de uma percepção de estímulos do ambiente, há uma resposta do sujeito sob a forma de ação. Ligando os estímulos e a ação, há o condicionamento ou a associação. Neste mecanismo forma-se os *esquemas* ou *estruturas*, que se atualizam, originando as respostas do sujeito (Ibid). O movimento de incorporação dos elementos do ambiente às estruturas do indivíduo se dá por *assimilação*, quando se integram elementos novos aos esquemas já existentes e por *acomodação*, quando há reformulação e elaboração de estruturas novas como consequência de novas incorporações. Esses movimentos constituem a *adaptação* do indivíduo para compensar as perturbações geradas no seu equilíbrio interno, provocadas pela estimulação do ambiente e recebem a denominação de *equilíbrio*. Nesta lógica, a aprendizagem faz parte do desenvolvimento intelectual e sempre envolve construção e compreensão. Tal construção se faz como num movimento de evolução em espiral. A ação do sujeito, mobilizada por “*um grau de sensibilidade específica às incitações diversas do meio*”- seu “*nível de competência*” SACRISTÁN e GÓMEZ (2000: 35) e movido pelo interesse e motivação pessoal que ativam as aquisições, tenta incorporar os elementos do ambiente às suas estruturas. Nesse momento, uma reação do indivíduo (...) “*é reforçada na medida em que atinge uma redução ou satisfação de uma necessidade ou, de maneira geral, um sucesso, enquanto será inibida em caso de fracasso*” PIAGET e GRÉCO (1974: 45). Nesta incorporação, modificam-se e transformam-se as estruturas existentes, permitindo ao sujeito a realização de novas e mais complexas aprendizagens. Há uma constante equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior e é isso que vem a ser o que Piaget denomina desenvolvimento. Há, portanto, a construção contínua de estruturas variadas, permanecendo constantes as grandes funções do pensamento, embora nenhuma estrutura seja totalmente nova, já que cada uma delas carrega a generalização de uma outra ação, extraída da estrutura anterior. Ao lado das estruturas invariáveis, existem aquelas que se modificam de acordo com a organização mental, sob vários aspectos: motor, intelectual, afetivo e social. Segundo Piaget, cada estágio possui características próprias, embora mantenham funções comuns e constantes a todas as idades.

Piaget concebe o conhecimento como uma elaboração subjetiva, que depende da aquisição de representações simbólicas organizadas pelo sujeito sobre o real - ligada à

imagem e à intuição - e da formação de instrumentos formais de conhecimento- as operações mentais (concretas e formais). A aquisição das representações simbólicas pelo sujeito, levam-no a construir seu mundo de significados que transformam sua relação com o real e sua maneira de pensar. Por isso, (...) *“compreender não consiste simplesmente em incorporar dados já feitos ou constituídos (...) mas em redescobri-los e reinventá-los através da própria atividade do sujeito”*. INHELDER, SINCLAIR & BOVET (1975 apud Castorina A.J., 1995: 21).

Paralelo ao desenvolvimento cognitivo, está o desenvolvimento afetivo, integrado pelos sentimentos, interesses, desejos, valores e emoções. Piaget compreende que há aspectos do afeto que também se desenvolvem. Em relação ao desenvolvimento intelectual a motivação é o motor que aciona as atividades intelectuais. O interesse as ativa e influencia as escolhas dos objetos sobre os quais o sujeito quer agir. Considerada como uma tendência natural, a motivação leva o sujeito à exploração do ambiente físico e social, extraindo desta ação o sentido dos relacionamentos das descobertas realizadas.

Completando o panorama em que Piaget aborda as formas de cognição humana, estão as interações sociais que, segundo ele, funcionam como um importante fator do desenvolvimento cognitivo. O intercâmbio de idéias entre os colegas leva a criança a comparar e avaliar os seus pontos de vista em relação ao de outras crianças e (...) *“podem ser um meio frutífero de estimulação natural dos conflitos cognitivos já que podem provocar a acomodação à perspectiva do outro e uma avaliação dos próprios conceitos”* WADSWORTH (1992: 153).

Todo este quadro nos revela a inegável contribuição das teorias de Piaget para a educação, no entanto um olhar mais atento nos mostra o quanto suas teorias enfatizam o sujeito como produtor de conhecimento, o sujeito da razão. Assim, o sujeito cultural, com suas relações e circunstâncias, torna-se inexistente, revelando-se apenas o sujeito do saber, do conhecimento como entidade lógico-formal a partir da experiência com o meio físico. O sujeito que se privilegia aqui é descrito em uma seqüência universal de formas de pensamento, onde os processos de desenvolvimento condicionam previamente a realização de um aprendizado, não sendo porém alterados por ele. Por isto, independente do modo como lhe são apresentados os objetos ou os problemas, o sujeito coloca em funcionamento um processo de reinvenção e descoberta universalmente estruturado. Nesta lógica, só os processos de ensino/aprendizagem levam o sujeito a ter contato com os conhecimentos organizados pelas ciências. Mesmo este sujeito designado por Piaget como naturalmente

motivado e interessado em sua ação no meio, mantém o olhar exclusivamente voltado para objeto, foco de sua atividade. Como num movimento circular, o interesse mobiliza o sujeito, que em seguida atua sobre o objeto, construindo e desenvolvendo, nesta ação, suas estruturas cognitivas, numa adaptação- interação com o meio naturalmente determinada. Por isso para este sujeito lógico-formal, só a experiência o capacita a atuar sobre os objetos e assim, a aprender, no momento em que a mente aplica uma estrutura já existente para entender uma nova experiência. O objeto é a fonte e foco de sua aprendizagem, ficando distantes dele todas as relações e conhecimentos próprios de sua cultura, que impregnam suas experiências e determinam a forma peculiar de desenvolvimento de cada indivíduo.

Na escola, este modelo de sujeito lógico-formal associa-se ao apreço pela inteligência e o saber logicamente construído domina as preocupações dos professores. Destes sujeitos, dotados das mesmas potencialidades mentais, espera-se que desenvolvam e progridam em suas estruturas cognitivas. Quando isto não ocorre culpam-se ou os métodos por não se ajustarem ao modo de funcionamento das estruturas cognitivas dos alunos ou oferecerem pouco “*desequilíbrio*” a estas mesmas estruturas ou então se avalia, como havendo um problema no grau de motivação ou nas capacidades do aluno: audição, visão, inteligência e outras mais.

Todas essas concepções de aprendizagem evocam apenas o aluno que aprende, já que ele é naturalmente pré-determinado para fazê-lo. Quanto aos outros que possuem um modo diferente de estruturação do pensamento, por suas experiências culturais e suas históricas condições de excluídos sociais, tidos por sujeitos marginais, ou se encaixam nas formas-padrão escolares ou são taxados de portadores de deficiências, as mais variadas. Nesse caso é bom também lembrarmos que apesar da escola trabalhar com um conceito de aluno-padrão que sempre aprende, isto em realidade tem sofrido grandes modificações, nem sempre ficando este perfil preso somente aos marginalizados sociais, fato que será tratado mais tarde, no capítulo cinco. Com isso, algumas questões se impõem: podemos confiar na idéia de um só modelo de sujeito do conhecimento? Estará a escola preparada para descobrir, entender e intervir sobre os novos modelos cognitivos trazidos pelos alunos? Como encarar então a diversidade, na concepção de aluno?

4.2. A diversidade na escola- uma questão de educação inclusiva

No artigo 1º da 28ª Conferência Geral da ONU (1995), encontramos:

- 1.1- *“A tolerância é o respeito, a aceitação e apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. [...] A tolerância é a harmonia na diferença. Não é um dever de ordem ética [...]”.*
- 1.2- *“A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro[...]”.*
- 1.3- *“A tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural) [...]”.*

Estes preceitos já conclamados internacionalmente, apontam para uma educação inclusiva, plural que integre, valorize e respeite o rico tecido social, étnico-racial e cultural do nosso povo. A diversidade portanto, numa educação inclusiva, não deve se traduzir em desigualdade, e sim em rica fonte de construção das identidades, por propiciar o desenvolvimento de potencialidades e a busca da autoria, pelo uso do conhecimento como leitura de mundo. No entanto, desde *os anos de 1970, com a promulgação da Lei 5692 que cria a obrigatoriedade escolar, aos anos de 1990 com a preocupação da permanência de matrícula-* SENNA (2007: 7), inauguram-se na Educação movimentos de várias naturezas que tentam expandir o ensino fundamental e incluir o aluno. Nesse percurso expandem-se as vagas e num movimento de modismo, bem ao gosto da educação brasileira, utiliza-se das descobertas de Piaget como parâmetro para a organização da escola, desde os planejamentos aos instrumentos de avaliação, passando pela edificação de um modelo de mente que se acredita ideal- normal, fator já amplamente desenvolvido no início deste capítulo.

A expansão das vagas, assim como modificações nos cursos de formação de professores, imprimiram nos educadores uma série de mudanças. Vale à pena uma incursão ao trabalho de SENNA e CASTRO (2006c), para entendermos um pouco mais sobre as implicações que outras mudanças realizadas na escola, notadamente na formação dos professores, têm produzido.

4.2.1. O aluno normal x deficiente- uma questão de formação do professor e normatividade escolar

No ano de 1996 é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases, com o objetivo de ampliar as vagas no ensino médio e dar ao professor de C.A à 4ª série, formação em nível superior, substituindo a antiga formação de nível médio no curso normal. Para Senna e Castro, ao longo do tempo, o que esta prática veio comprovar foi o distanciamento do professor daquilo que ele realmente deveria saber, para saber ensinar aos alunos, como agente de educação inclusiva. Como professor, deveria ensinar aquilo que os currículos prescreviam, como educador, não se via preparado, pela formação que obteve, para atender minimamente os alunos, em suas aprendizagens. Acontece que retiraram da formação deste professor, os conhecimentos específicos próprios da educação, roubando-lhes assim o contato com um outro modelo de aprendizagem, diferente do padrão universalmente aceito como modelo de mente. Isto tem feito o professor creditar no terreno da anomalia, todos os fatos que desconhece sobre o não aprender do aluno.

Identificados também como anômalos, os comportamentos dos alunos que se desviam das expectativas de civilidade que pairam sobre a vida escolar, sendo tidos como portadores de distúrbios de comportamento. As dificuldades de atenção concentrada e as condutas de alunos que desorganizam o funcionamento da aula, quebrando a estabilidade existente, nos servem como alguns exemplos SENNA (2006a: 4). Nesse terreno das inadequações de comportamento, este autor nos alerta para a existência de uma ambigüidade envolvendo a avaliação da escola sobre os alunos com dificuldades em seguir os padrões ditos civilizados e aqueles que não aprendem. Em geral costuma-se relacionar

diretamente estes dois fatos. Nesta circunstância, quando o aluno que foge aos padrões de conduta escolar, aprende, logo se diz que ele é muito inteligente e “esquece-se” de suas condutas inadequadas, o mesmo não ocorrendo quando ele fracassa. Na escola tal ambigüidade é persistente:

“A ambigüidade latente na noção de fracasso escolar, compartilhada por sujeitos sociais dentro e fora da escola, permaneceu como constante mesmo após a conclamação internacional por uma educação inclusiva, ética e formalmente comprometida com a meta de acolher, por meio da escolarização, os sujeitos historicamente marginais”. SENNA (2006a: 4,5).

No entanto, o que se vê na escola é uma inclusão formal, mais ligada aos processos políticos, administrativos e ético-sociais e esvaziada de questionamentos sobre quem é afinal o sujeito da inclusão. A educação inclusiva, de início, buscou atender o sujeito da educação especial, tendo por foco a integração social dos deficientes e assim permaneceu até hoje, sem realmente provocar mudanças de autoria e integração destes sujeitos na sociedade, tal a dificuldade em lidar com as diferenças. Nesse panorama as “anomalias” a serem “tratadas” pela escola também não inclui os marginalizados sociais, só restando a todos eles, o direito à vaga e à permanência no sistema de ensino, situação que segrega e pune. Estes sujeitos tentam se adaptar a uma normatização existente na escola não propriamente construída em parceria entre seus sujeitos e portanto desligada das ações cotidianas, mas sim um padrão de normalidade subjetiva que regula as ações, determinando o certo e o errado. Segundo SENNA (2006b: 10), “*a normatização da educação deriva daquilo a que se denomina normatividade do pensamento acadêmico[...]*”, cujas origens remontam ao saber universal, que mantém um eixo cultural de base cartesiana, questão já tratada no capítulo três.

4.2.2. O aluno- letrado x oral- uma questão de diferença nos contextos de educação intercultural

Quando falamos de educação inclusiva é dito que os alunos padecem de um outro mal na escola, que se localiza na alfabetização. Nesse ramo das letras e das palavras, a dificuldade não é vista propriamente como anomalia, mas como uma diferença. No nosso caso brasileiro, é fato, a existência de uma grande diferença entre as culturas escolar e extra-escolar no que se relaciona aos sistemas e valores que estruturam o universo de representações e valores produzidos por essas diferentes culturas. Isto faz com que o aluno produza textos que se assemelham à fala, em situações de comunicação, onde há a solicitação da interferência do interlocutor para complementar as informações que se perdem, como no exemplo do texto A:

a“{Eles foram andando para o castelo. A menina também mas o vestido dela estava rasgado sabe. O homem chegou aí todo mundo correu mas voltaram e o soldado também. Eu queria ser aquele soldado com cavalo. No dia seguinte tava chovendo o homem ficou bonzinho e eles vieram para casa de novo.}” SENNA e CASTRO (2006c: 6-7).

Um outro tipo de texto que necessita de uma análise das estruturas empregadas para ser compreendido, é o que se segue no texto B: “{*uoco minevu la pa xoga pofenul*}” (Ibid). Ambos os textos retratam o que vemos de mais comum em nossas escolas, onde os professores atônitos e com uma forte sensação de fracasso, por não saberem o que fazer

acabam por delegar à norma ortográfica, com os exercícios de repetição, toda a tentativa de mudança nesse tipo de escrita utilizada pelos alunos. Ocorre que, nem mesmo os preceitos da Psicogênese da Língua Escrita já entre nós, professores, desde os idos de 1980, serviram como base para grandes e novas investigações deste estado de coisas que ocorre na sala quando a dificuldade é com as letras e com as palavras, por mais que os preceitos da Psicogênese tivessem posto em cheque o modelo de mente incluído na Epistemologia Genética e tentassem resgatar (...) “ *a condição social e cultural dos processos de construção de conhecimento*” (Id: 3).

Concordo com Senna e Castro quando avaliam esta situação em que a escola se encontra, ligando-a ao fato destas teorias Construtivistas terem sido usadas pela Educação, não como ponto de partida para novas investigações e sim como “*tábua de salvação*” (Id: 5). Esses autores compreendem que existem muitas outras coisas, para além do que a Psicogênese explica, entre elas a de que : “*existem duas formas de representação de mundo distintas, com direto impacto sobre a representação fonológica da mesma língua, o Português*”(Id: 6), fazendo com que o texto A, visto na página anterior, exprima uma estruturação não utilizada pela escrita padrão, da norma culta, mas sim à fala. O leitor constrói esse tipo de texto A com base em sua leitura de mundo, onde as representações são incidentais, diferente do mundo científico marcado pela relação direta de causalidade com poucas relações incidentais, que resultam nos textos aceitos pela norma culta.

Todas estas formas que envolvem o ensinar/aprender na escola, vistos até aqui, ainda hoje parecem carregadas das normas da razão pura, universal. Numa mudança de lei aqui, numa modificação metodológica lá, e nada, em verdade, se altera na Educação que integre outras visões de mundo que facilitem a criação de novos sentidos para o já visitado pelo aluno. Mas, o que em realidade deve ser feito para se chegar a esse sujeito “diferente” e “deficiente” que a Educação teima em não querer enxergar, para que ele possa fazer sentido de suas experiências, ao seu modo e não, por modelos? Neste percurso, Vygotsky tem muito a contribuir.

4.2.3. Vygotsky- um só sujeito da aprendizagem- múltiplos sentidos

Para Vygotsky o desenvolvimento da criança é sempre mediatizado pela cultura, se dá por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra e num entrelaçamento de fatores internos, externos e processos adaptativos. Desenvolvimento, para Vygotsky, não é um processo linear, já que incorpora tanto alterações evolutivas como mudanças revolucionárias. Fazendo parte desta evolução, na criança estão, de um lado os processos elementares, que têm um suporte biológico; de outro as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. Os primeiros processos evoluem, dando lugar aos segundos.

Esta evolução do pensamento se faz a partir da interação da criança com o ambiente que é histórico e, em essência social. Nesta visão, a cultura, é fonte, não só de informação, mas de formas de organização das estruturas cognitivas do indivíduo. Por meio da ação no ambiente a criança adquire a maneira de intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma. Para isso ela cria o que Vygotsky denomina de “*estímulos auxiliares*” ou “*artificiais*”, por meio dos quais (...) “*uma situação inédita e as reações ligadas a ela são alteradas pela intervenção humana ativa*” VYGOTSKY (1991: 139), ou seja, a fim de realizar uma adaptação ativa ao ambiente a criança utiliza-se de meios intermediários externos ou *instrumentos*: da cultura na qual nasce, da linguagem das pessoas com as quais se relaciona e dos meios produzidos por ela, incluindo o seu próprio corpo. Assim sendo, o sistema de atividade da criança em cada estágio específico, é determinado tanto pelo seu desenvolvimento orgânico quanto pelo grau de domínio no uso de *instrumentos*.

Os *instrumentos* compartilham um sentido cultural dentro de uma comunidade de convivência, fazendo com que a criança, ao experimentar uma ação no ambiente, absorva de forma “natural”, a estrutura e a funcionalidade dos objetos e sistemas físicos presentes no cenário onde se realizam suas trocas. Desta forma, todo o desenvolvimento da criança é social e culturalmente mediatizado, não só pelos *instrumentos*, mas também por *signos*, a maneira pessoal pela qual a criança internaliza as trocas que estabelece com o meio.

Os *signos* surgem de transformação dos *instrumentos*. Estes, gradativamente se internalizam e passam a funcionar como mediadores das funções psicológicas superiores.

Os signos quando interiorizados- as representações mentais- , evocam e substituem elementos do mundo real. Segundo Vygotsky:

“desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança” VYGOTSKY (1991: 33)

Com isto, a história individual construída pela criança, entrelaça-se com a sua história social. No curso de seu desenvolvimento, ela amplia o seu entendimento do real, integrando em sua própria consciência, símbolos socialmente elaborados, tais como: (...)“valores e crenças sociais, conhecimento cumulativo de sua cultura e conceitos científicos da realidade” VYGOTSKY (1991: 143), que são compartilhados pelos membros de um mesmo grupo social, que em cuja convivência impregna as formas de perceber o real e permite à criança adquirir signos que vão fazer a mediação entre ela e o mundo.

A utilização de *instrumentos*, pela criança, afeta várias funções psicológicas como a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção. Inicialmente os processos perceptivos da criança são fundidos, só mais tarde se diferenciam, auxiliados pela fala, que transforma a atividade prática, organizando-a.

Vygotsky observa que, na criança, o desenvolvimento da inteligência e da fala não deriva da mesma raiz. No início, a fala é não intelectual e o pensamento é não verbal. Quando a criança descobre que cada coisa tem seu nome e começa a perguntar sobre o nome dos objetos, a fala torna-se racional e o pensamento verbal. Antes deste momento a criança usa a palavra como uma propriedade do objeto, o que se modifica gradativamente, já que a criança “descobre” a função simbólica da fala.

A fala organiza a percepção que a criança tem do mundo. Acaba com o imediatismo da percepção “natural” e dá forma aos seus processos mentais; os objetos

com os quais ela lida passam a representar a realidade, embora esta relação entre o signo e o significado só ocorra muito depois da criança ter completado dois anos.

Um aspecto importante da percepção humana, é a maneira pela qual percebemos as coisas em geral. Em idade ainda muito precoce a percepção da criança categoriza o que observa, ao invés de ver os objetos isoladamente. Por isso ela não vê nos objetos apenas formas, cores, tamanhos e texturas, mas também, o sentido e o significado que eles possuem no mundo real, dentro de sua comunidade de convivência.

Segundo MOLON (2003), *o significado*- próprio do signo- permeia todos os comportamentos humanos, fazendo a interligação entre as diferentes funções psicológicas e dessas com o corpo e a sociedade.

O *significado*, no indivíduo, relaciona-se sempre a um *sentido*, que se constitui na própria dinâmica de participação dos sujeitos na ação e por isso dependem tanto das situações como das pessoas envolvidas. Abordaremos este tema, mais longamente, no capítulo cinco.

Não é necessária nenhuma outra teoria, além destas já evidenciadas até aqui, por Vygotsky, para constatar que somos impregnados por nossa cultura de convívio. Cada cultura integra diferentes experiências, visões de mundo, crenças e valores que, até fazerem parte integrante do sujeito percorrem um longo caminho de significações que cada membro de um mesmo grupo é capaz de realizar de um modo só seu, peculiar. Desta forma são múltiplas as realidades, pois são múltiplas as formas de viver e perceber o real e assim, múltiplos são os sujeitos.

Por sua vez, a cultura, a base onde se realizam os intercâmbios entre as pessoas e o mundo assim como entre elas mesmas, é um ambiente vivo, em constante processo de mudança pela interação e interpretação que os sujeitos realizam no seu espaço de convívio. Tendo as culturas modos diversos de funcionamento, pode-se daí concluir que existem diferentes possibilidades de leitura de mundo, com múltiplos significados, já que são também múltiplos os sujeitos.

Nesta visão, a escola integra esse aprendizado que a criança realiza em sua cultura. Por outro lado, na escola, processos de aprendizagem põem em movimento, na criança, processos de desenvolvimento. Para VYGOTSKY “*o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento*” (Id: 101). Sobre isto, Vygotsky nos brinda com o conceito de *desenvolvimento proximal*, talvez a idéia mais divulgada e reconhecida dentre

todas as suas teorias, como um mecanismo de aproximação entre “o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Id: 97). A *zona de desenvolvimento proximal* marca aqueles processos na criança que ainda se encontram em estado embrionário, necessitando de amadurecimento e põe em funcionamento a mediação que a figura de ensinante pode provocar nos avanços que não ocorreriam espontaneamente.

A *zona de desenvolvimento proximal* se atualiza de acordo com a interação social e a estrutura cultural, envolvendo participação em atividades conjuntas e instrução. Neste cenário, o aprendizado ganha importância então como ativador de processos internos de desenvolvimento na criança. No curso de seu desenvolvimento, estes processos se internalizam e passam a fazer parte de suas aquisições, de modo independente.

4.3. Os sujeitos da aprendizagem e a concepção de aluno/aula no CAP-UFRJ

Historicamente consagradas como Fundamentos das práticas de ensino em Colégios de Aplicação, as teorias de Piaget, como vimos no início deste capítulo, ajudaram a fundar um colégio voltado para experimentar novas maneiras de instituir o sujeito do conhecimento. Com as teorias de Piaget, resgata-se o sujeito Iluminista da razão, dos pensamentos corretos, o sujeito lógico-formal. Como uma voz dissonante, encontramos as teorias de Vygotsky, onde esse sujeito é visto como carregado de intenções e capacidade de ressignificar suas experiências de aprendizagem, numa interlocução com outros sujeitos, mediada pela cultura.

No entanto, o entrecruzamento de todos os fatos que acompanham a história do CAP-UFRJ, vistos até aqui, começam a apontar para a existência de uma ambigüidade que se instalou no colégio, desde a sua inauguração, na maneira de ensinar, entender e acolher o aluno. Ao lado de uma cultura de experimentação e inovação- da Escola Nova, o

colégio sempre teve por tarefa atender ao sujeito da cultura científica, marca que se traduziu nos famosos “vestibulinhos”, que sempre deram acesso aos representantes de um modelo de pensamento socialmente reconhecido. No entanto, no momento em que mudanças no perfil de aluno passaram a exigir mudanças no perfil de trabalho, a escola passou a ter que descobrir um novo jeito de experimentar com os alunos, novas maneiras de ensinar/aprender. Nestas condições, a entrada dos alunos no colégio, por sorteio, veio a modificar também o perfil de sujeito cognoscente e introduziu nesta cultura escolar do CAP-UFRJ, novos sujeitos da aprendizagem já descritos anteriormente como narrativos.

Com isso, subverteu-se a lógica da constituição do próprio sujeito, principalmente aquele pertencente às culturas de base oral, que adotam mecanismos mentais de natureza bem diversa daquela empregada pelos sujeitos dos modos científicos de pensamento.

Como já visto anteriormente, é próprio de nossa gente - sujeitos de uma cultura oral- uma configuração de pensamento que em muito diverge do modelo científico, imprimindo-lhes uma maneira mais intuitiva e não prospectiva do pensamento, que rompe com a causalidade em direta relação com o objeto, fato reconhecidamente normal na esfera da cultura científica. Neste modo de pensar, narrativo, vários fatores condicionam as formas de apropriação dos conceitos que, mesmo não ocorrendo de maneira claramente e ordenada, também resulta em ajuizamentos, tal qual ocorre no modo científico, embora sob outras formas.

Neste quadro os professores, artífices de um modelo científico de aluno e partícipes da construção de uma escola acostumada em estranhar o aluno que não se “encaixa”, que não aprende, que não sabe, ficam atônitos e tentam saídas para a angústia que se instala sobre as certezas que os moviam até então. Uma parcela destes professores, parte do pressuposto de que faltam a esses alunos muitos conhecimentos para que estes cheguem ao perfil de sujeito da cultura científica que se operava na escola. Nessa crença estes professores se mobilizam para “preencher” os alunos de todos os conteúdos que se julga que lhes falem. De outro lado, ficam aqueles professores que se imbuíram do referencial Escolanovista e passaram a empregar este ideal adaptando-o aos novos sujeitos da contemporaneidade. Isto os leva a tentarem novas saídas, experimentando outras formas de fazer o conhecimento chegar a este novo sujeito da aprendizagem, baseado no diálogo com as intencionalidades de professor e alunos; nas descobertas que se abrem a todos os que participam do ato de ensinar/aprender, onde há um engajamento do grupo, numa construção comum, sem que para isso abandonem suas identidades construídas. No entanto

estes fatos ainda, não impediram que a repetência, embora ainda em taxas não expressivas, começasse a existir neste segmento de C.A à 4ª série, fato pouco corriqueiro até então.

Neste movimento de “aproximação” e interlocução do professor com estes novos sujeitos da aprendizagem, inauguram-se novas formas de aprender/ensinar, assim como também novas características destes sujeitos, desvelam-se:

- ◆ Os conteúdos passam a ser adaptados aos sujeitos, levando-se em conta o seu grau de abstração, seus interesses, o seu grau de atenção e as suas formas de ressignificar as experiências.

- ◆ As aulas são “experimentadas”, tendo o aluno como guia, sem que com isso a instituição se descuide, dentre outras funções, de seu papel de transmissora da cultura.

- ◆ As mudanças ocorridas no perfil de aluno vieram a modificar a participação das famílias no trabalho docente e no espaço escolar, de um modo geral. De famílias que acompanham todo o desenrolar do trabalho ao longo do ano de modo interessado, passando por um outro grupo cuja participação é tímida ou desinteressada, ainda mantém-se vivo na escola a crença, entre as famílias, de que a escola e seus professores podem contribuir para a aprendizagem de seus filhos.

- ◆ Apesar de haver trocas do professor com os alunos, o mesmo não se verifica entre o professor e seus pares, o que talvez se deva ao receio destes - “sujeitos Iluminados”, do conhecimento- ao confrontarem seus conhecimentos, perderem o seu lugar de autoridade sobre um saber já conquistado. Perde-se assim a riqueza que as trocas costumam instaurar.

Todos estes movimentos de aproximação e interlocução que podem ocorrer entre alunos e professor, como vimos neste capítulo, expressam as idéias de tolerância contidas no documento produzido na Conferência Geral da ONU, que já no ano de 1995 apontava para a necessidade de novos olhares sobre a diversidade entre os sujeitos de uma mesma nação, não só com a preocupação de inclusão como reconhecimento de um direito universal da pessoa humana, mas, principalmente, como riqueza que a pluralidade cultural, ética e racial de nosso povo brasileiro pode produzir, na construção das identidades de seus sujeitos, nas suas relações com os outros sujeitos e nas suas visões de mundo. Nesta busca, o conhecimento acontece como espaço de construção, não só de autoria, mas como lugar das trocas simbólicas, instauradas pela pluralidade das diferentes leituras de mundo dos sujeitos envolvidos. Se estas diferenças, em nossas escolas, não se constituíram, como vimos neste capítulo, em uma forma de compreensão do nosso jeito particular de conhecer que resultassem em novas investigações e descobertas sobre o aprender/ensinar, longe das verdades que a Educação costuma arrolar como modelo de ser, isto se deve às “tábuas de salvação” (Senna e Castro) nas quais a escola se agarra para legitimar o sujeito do saber universal, idéia que se perpetuou nos movimentos formais de inclusão e na utilização das teorias de Piaget, fatos que vimos aqui.

No CAp, as teorias de Piaget também ajudaram a experimentar o conhecimento, tendo no modelo do sujeito da razão, um aliado, até o momento da chegada dos novos sujeitos da aprendizagem que tiveram acesso ao colégio, levando os professores a experimentarem novos modos de ser professor e de enxergar o aluno. Para alguns destes professores, suas intuições e observações apontavam para a existência de uma ligação entre as experiências de aprendizagem e as vivências subjetivas, tanto de alunos, quanto dos professores, na crença de que decisões internas guiam as trocas com o mundo externo, onde o contexto tem seus efeitos sobre o pensamento. Assim, tais professores experimentam, com os alunos, um movimento de interlocução, baseados num diálogo com as intencionalidades dos sujeitos envolvidos.

De que maneira isto se deu? Que implicações estes movimentos de interlocução podem trazer para o fazer pedagógico do colégio, no que se relaciona às práticas e processos educacionais empregados? É sobre isto que trataremos no capítulo cinco, quando então investigaremos o papel das subjetividades no ato de aprender/ensinar como uma outra compreensão sobre o estado de coisas que assolam estas nossas escolas, angustiam

estes nossos professores e afastam cada vez mais estes nossos alunos e suas famílias, de uma aprendizagem com sentidos plurais.

__5__

Quando aprender envolve significação

A partir do quadro que começamos a esboçar no capítulo quatro, sobre as “não aprendizagens” dos alunos do CAp-UFRJ, um fato que nos chamou a atenção foi a maneira diferenciada com a qual os professores desta escola tentaram solucionar o impasse que as mudanças no perfil de aluno lhes trouxeram. Se por um lado um grupo de professores passou a ampliar o número de aulas, de conteúdos e de exercícios, talvez na crença de que pela repetição os alunos podem chegar a dominar aquilo que lhes falta, um outro grupo buscou entrar em diálogo com as intencionalidades dos alunos criando formas de leva-los a experimentarem os conteúdos, orientados pelo modo particular que apresentavam de ressignificação de suas experiências de aprendizagem.

Este fato nos instiga a aprofundar, neste capítulo, questões da escola que se relacionam ao ato, propriamente, de aprender/ensinar e sua relação com a questão da intencionalidade, que na escola parece caminhar ao lado dos métodos, das teorias e das práticas pedagógicas, regulando e norteando os modos de ser aluno e professor. Assim, longe de cairmos na armadilha de elegermos como mais ou menos corretas as escolhas feitas por um grupo ou por outro de professores desta experiência do CAp-UFRJ, ampliaríamos nossa visão do fato tratado começando por investigar o papel da intencionalidade na escola. Para isso, parte-se da concepção de que a escola, tal como outra instituição social, é um conceito para determinada sociedade, o que implica inicialmente entendermos o que se compreende pela instituição-escola, assim como o que se entende como padrão de comportamento a ser adotado na instituição, na tentativa de responder a algumas questões: existirá um *padrão de comportamento* a ser adotado na escola? O que se pode esperar desta instituição? As respostas a estas questões certamente colocarão em questionamento os papéis desempenhados pelos atores da educação na escola que temos hoje, pertencente à cultura *pós moderna* (Hall) onde a perda das identidades

coletivas provocou inúmeras mudanças no seu perfil, estando o CAp aí também incluído. Neste ponto, as concepções de *Giddens*, *Hall* e *Lyotard* sobre as modificações ocorridas nas estruturas e processos das sociedades modernas ajudarão a compor o quadro dessa escola que temos hoje, assim como enunciar o conceito de aluno desta cultura *pós moderna* (Hall), com uma subjetividade e intencionalidade que encontraremos descrita por *Castoriadis*. Aqui a teoria de *vínculo*, tratada por *Rivière* e *Fernández* introduzirá a idéia de interação no convívio da sala de aula, nos apontando para o espaço “Lá” - o lugar mágico onde há o encontro dos desejos e das intenções de ensinantes e aprendentes. Com todo este percurso realizado, estaremos prontos para apresentarmos a teoria que fala sobre o sistema metafórico- o lócus do espaço “Lá”, capaz de abarcar esses novos sujeitos da escola de hoje, legitimando-os e contribuindo para a emergência de novos significados para essa escola que aí está.

5.1. Escola X intencionalidade

Enquanto a maioria da espécie animal tem uma forma de organização social embutida nos genes, o homem engendra o seu futuro pela apreensão dos meios culturais de que dispõe, resultando na diversidade dos seres humanos. Nesta visão, os sujeitos se diferenciam porque a própria natureza do conhecimento admite, ao longo dos tempos, diferentes maneiras de interpretar, apreender e transformar a cultura. Na expressão do pensador PETER WINCH (in Bottomore & Outhwaite, 1996: 164), “*Podemos não gostar de mágica, mas ela “funciona” para os Azande da África Oriental, da mesma forma como a ciência funciona para nós*”. Apesar de não podermos colocar ciência e magia num mesmo nível de comparação, dada as distâncias que separam estas duas formas de entendimento sobre as verdades do homem, esta expressão de Peter Winch não só coloca em questionamento as pretensões da ciência ao criar leis universais, mas também nos lembra que é na própria relação do homem com o mundo e em suas interações com outros, que são definidas formas de convivência, costumes, normas e códigos de comunicação, todos mecanismos que visam à sobrevivência e à adaptação do homem às peculiaridades

do grupo social, posto que sua adaptação ao meio não se fixa biologicamente e nem se transmite por meio da herança genética. Por isso, em qualquer cultura os sujeitos se diferenciam, criam suas marcas, padrões de comportamento, de crenças e de valores, com base nos modos diversos e peculiares de funcionamento de cada sociedade, com sua cultura. GÓMEZ e SACRISTÁN (2000: 13).

Tal funcionamento da sociedade se dá em um ambiente vivo, em constante mudança, onde atuam diferentes fatores, como os ideológicos, onde grupos de interesse lutam para que suas idéias triunfem e sejam capazes de dirigir a vida social; os processos de interação simbólicos que levam os sujeitos a agirem com base em referências a significados que as coisas têm para eles, em suas interações sociais. Esses significados se modificam de acordo com o que cada grupo social elege como o seu padrão de realização, aquilo que concebe como um modo de se conduzir na sociedade, legitimando uma maneira particular de ser, de conceituar e de interpretar, e que os sujeitos em interação revalidam constantemente. Sobre isto trataremos mais longamente, adiante, neste capítulo. Nesta visão, tudo o que faz parte do processo de interação social, que integram: os valores, as crenças, os padrões de comportamento e as instituições sociais, pertencem a esse ambiente vivo, em constante processo de mudança, determinado pelos intercâmbios e pela interpretação que os sujeitos realizam constantemente em sociedade. Deste modo tudo o que é definido e conceituado nestes processos de interação social, são o reflexo dos intercâmbios realizados num tempo e numa cultura determinada. Fazendo também parte do funcionamento da sociedade estão os fatores políticos, históricos, sociais, econômicos e religiosos que juntos ajudam a formar os traços culturais que organizam a sociedade. Neste quadro, as instituições sociais, assim também como os valores, as crenças, os padrões de comportamento, os instrumentos e artefatos elaborados pela sociedade, refletem as determinações dos intercâmbios realizados nos diferentes grupos sociais, fornecendo regras de ação social que visam à conservação da sociedade em que se vive.

Tudo isto nos leva a afirmar que as instituições sociais são conceitos que grupos sociais elaboram em seus processos de interação social e que, por fazerem parte da sociedade, lugar de constantes mudanças, sofrem também as determinações de tempo e mutabilidade que ocorrem lá. A escola, como uma instituição social, se insere neste complexo jogo de determinações de uma sociedade. Como um conceito, ela reflete e ao mesmo tempo pressupõe, o que uma sociedade constrói para si e para seus cidadãos, assim também como as lutas travadas na sociedade, em prol dos ideários dos diferentes grupos de

convivência, fatos que determinam, a escola que se tem, a cada sociedade, num determinado tempo. Assim, cada conceito construído por uma sociedade pressupõe, ao mesmo tempo, o que se compreende pela instituição e o que se entende como *padrão* de comportamento a ser adotado nela e nos aponta para o quê, afinal, podemos esperar dela.

5.1.1. O que se pode compreender como escola?

Como já vimos anteriormente, a adaptação do homem ao seu meio não se fixa biologicamente e nem pela herança genética, mas sim pela apreensão dos meios culturais de que dispõe. As aquisições adaptativas sempre colocaram em movimento mecanismos de transmissão, com o intuito de garantir a sobrevivência e a adaptação do homem às peculiaridades de seu grupo social. Inicialmente, quando os grupos humanos eram ainda reduzidos e o nível de especialização para o desempenho das atividades diárias era pequena, não demandavam mais do que a participação da geração jovem, nas atividades cotidianas da vida adulta. Nas comunidades primitivas aprendia-se a fazer, fazendo: caçando, pescando, usando o arco, nadando, dançando e ouvindo os adultos, que transmitiam suas crenças e idéias às gerações mais jovens, quando lhes contavam suas histórias (lendas). No entanto, quando a aceleração do desenvolvimento histórico dos diferentes grupos sociais tornou complexas as estruturas e diversificou as funções e tarefas da vida nos grupos, tornou também complexos e ineficazes os processos de socialização direta das novas gerações que até então se processavam: na família, nos grupos de iguais, nos grupos de produção e trabalho. GÓMEZ e SACRISTÁN (2000: 13)

Desta forma, um novo modelo de sociedade passou a exigir novos padrões de comportamento. Formar as novas gerações passou a ser uma tarefa não só da família, como também de novos agentes sociais, sendo desempenhada ao longo da história de diferentes maneiras: tutor, preceptor, escola religiosa, escola laica e profissionalizante, sendo marcada, a cada tempo, por um conjunto de normas e práticas produzidas historicamente pelos sujeitos ou grupos em interação.(Id: 13-4)

A escola, como instituição social formal, surge em resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado e, no Brasil, a escola pública ajudou a instituir o Estado democrático, introduzindo as formas de organização, os conhecimentos, as concepções e os modos de conduta legitimados por um modelo de sociedade projetado como ideal. A escola surge para educar, adequar e instruir o cidadão. Segundo NUNES (2000), já no início da era Republicana, a escola brasileira pretendia construir um “*estado de espírito moderno*”; para isso valia-se da tentativa de reformar os costumes das famílias que enviavam os seus filhos à escola. Cuidados com higiene e com normas de comportamento em ambientes privados e públicos se juntavam às preocupações com os aspectos materiais e com a renovação da formação docente. O que estava em jogo era uma reforma do espírito público, normatizando a escola. Os valores e os ideais que norteavam as formas de conduta próprias da sociedade também deveriam se adaptar às novas características de homogeneização dos costumes.

Como vemos, o processo de socialização que ocorre na escola não é tão simples assim; formar os sujeitos de uma cultura não se dá nem de modo linear e nem mecânico, é produto de um delicado equilíbrio no espaço de convivência da instituição, que envolve as complexas relações entre os diferentes grupos humanos bem como as relações entre estes grupos e as demais instâncias da sociedade. GÓMEZ e SACRISTÁN (2000: 19)

Neste complexo processo de formação, três objetivos básicos costumam fazer parte das ações cotidianas da escola, de modo explícito ou latente: preparar os alunos para sua incorporação ao mundo futuro do trabalho, formar o cidadão para a vida pública, além da função educativa.

Preparar os alunos para o trabalho, nas sociedades formalmente democráticas, onde uma implacável lei de mercado na esfera econômica coloca em ação uma série de contradições sociais, impõe à escola um criterioso trabalho de definições. Definir os conhecimentos e habilidades formais que preparem o aluno para incorporar o mundo do trabalho, principalmente o mundo globalizado de hoje, cujas mudanças aceleradas mudam também as características do mercado de trabalho, passa a ser uma preocupação da instituição, assim como também a definição dos interesses e das disposições que devem fazer parte da preparação dos alunos para que estes integrem um mundo do trabalho em constantes mudanças. (Id: 14-5). Diante disso, como definir um currículo básico que contemple todas estas incertezas? Será esta uma função da escola, ajustar o sujeito às exigências de um mercado de trabalho em constante transformação?

Além desta preocupação em formar o aluno, tendo em vista o mercado de trabalho, a escola tem por função formar o cidadão para intervir na vida pública. Na esfera social lhe é dado como direito individual, a possibilidade de gerar conhecimentos, aprender, já que todos têm o mesmo potencial de verdade, mas ao mesmo tempo se estabelece, fazendo-se crer que, tanto na escola, quanto na sociedade, que os resultados dependem das capacidades e dos esforços individuais de cada sujeito. Ocorre que as condições sociais dos indivíduos são diferenciadas, assim como suas experiências, suas visões de futuro e suas crenças, gerando diferenças nos modos de relação dos indivíduos com a aprendizagem e assim com a instituição GÓMEZ e SACRISTÁN (2000: 15-6).

Nesta lógica, transporta-se para dentro da escola a idéia de uma sociedade desigual, que discrimina, mas que é amplamente amparada nas “inevitáveis” diferenças de capacidades, de esforços e empenho pessoal apresentados como “naturais”, em toda a realização escolar, escamoteando assim o perverso jogo do individualismo e conformismo social que faz parecer como normal, o exercício de competição e de obtenção de resultados, a partir da promoção de oportunidades iguais de aprendizagem que a escola diz oferecer. Desta forma cabe ao indivíduo progredir e adaptar-se, não só às regras de funcionamento do mundo do trabalho, como também às regras da vida pública.(Ibid)

Diferenças nas características culturais, nas expectativas sociais e nas formas de organização do pensamento dos alunos, não são levadas em conta na escola, lugar das práticas uniformizadoras, tidas como ideais para todos os tipos de esforços e capacidades individuais GÓMEZ e SACRISTÁN (2000: 21).

A lógica de uniformidade do currículo, com seus ritmos, seus métodos e experiências didáticas, têm, em si, a mesma lógica de funcionamento que a sociedade requer: com as habilidades, condutas, capacidades e mecanismos próprios ao ambiente social. No entanto, nem todos os grupos têm as mesmas referências culturais em seu ambiente social, o que acarreta uma série de dificuldades para aqueles que não participam das mesmas experiências que a cultura acadêmica costuma reproduzir, em suas práticas culturais na sociedade. Em geral estes alunos que não se adaptam ao ritmo da escola, são marcados por atrasos de aprendizagem ou fracassam, a médio prazo.(Ibid)

Por fim, através da função educativa, a escola introduz os conhecimentos das diversas ciências, mas o faz, na maioria das vezes, de modo acrítico, cumprindo a função de preencher o aluno, dos saberes organizados pela ciência. A escola tem a tarefa de concentra-se na apresentação do instrumental que a sociedade atual requer, desenvolvendo

no aluno as habilidades e capacidades básicas, a fim de integrá-lo ao mundo do trabalho e à vida pública. (Id: 23) No entanto, esta é uma tarefa que a escola desenvolve de um modo aligeirado e perverso. Ensina-se ao aluno a técnica necessária para atingir os objetivos, advindo daí a ênfase no emprego de fórmulas e regras, que ele as aplica a fim de chegar aos resultados esperados. Ai do aluno que tente empregar outros mecanismos diferentes daqueles que a lógica da escola pretende ver como fundamentais. Em geral suas descobertas de novas maneiras, não costumam ser reconhecidas e aceitas pela instituição. Assim, rapidamente o aluno percebe a existência deste “mecanismo” na escola e aprende a “aplicar fórmulas”, saindo-se bem; outros, no entanto, por razões outras que abordaremos mais adiante, nada compreendem e se desestimulam, por se perceberem inadequados para este espaço da escola.

Tudo isto leva as famílias a quererem garantir “boas escolas” para os seus filhos, que os preparem para o vestibular, desde o ensino fundamental (1ª à 4ª série), numa moda que tem transformado os cursinhos pré-vestibulares em colégios, na crença de que o contato com muitas informações, possa melhor qualificá-los. Assim, o tom pragmático desenha uma escola de resultados. Já as famílias mais pobres, têm há muito, a percepção de que o vestibular não é para todos.

Na falsa crença de que as metodologias utilizadas na escola cumprem, em si mesmas, uma tarefa edificante e na suposição de que elas legitimam o sujeito, organizam-se os currículos de modo a dar ao aluno, acesso a um saber com uma estrutura lógica e com uma pluralidade de formas de investigação, numa busca racional.

Na escola, este modelo de organização do currículo tem suas bases no Estruturalismo, um pensamento pedagógico que, no século XIX, consolidou a concepção burguesa da educação, tendo a ciência como ideal de conhecimento e, num olhar mais crítico, impôs a fragmentação da ciência em olhares particulares. No currículo isto se expressa sob a forma de uma variedade de disciplinas abstratas e fixas.

5.1.2. O que se compreende como padrão de comportamento a ser adotado na instituição e o que esperar dela.

Até aqui vimos que a escola que temos hoje cumpre algumas funções básicas relacionadas principalmente, à normatização (Berticelli) como a regulação e adequação do aluno à norma culta, adaptação e integração dos sujeitos, ao mercado de trabalho e à vida pública. Na crença de que todos aprendem, bastando para isso que haja investimento do aluno, em sua formação; de que as habilidades, condutas, capacidades e mecanismos próprios ao ambiente social, desenvolvidos na instituição, ampliam as expectativas sociais e profissionais do aluno e a apresentação do instrumental teórico que a sociedade requer, promovem a integração do aluno ao mundo profissional e social, esquece-se que a escola sempre foi pensada para um só tipo de sujeito: aquele cujo padrão é o do conhecimento elaborado, logicamente organizado, afeito às regras básicas do mundo acadêmico e social, com suas expectativas de civilidade, traços que o qualificam como socialmente reconhecido e aceito como ideal. Mas ideal para quem? Será que os alunos de nossas escolas se reconhecem como autores da própria aprendizagem? E, se isso ocorre, ela promove a construção das identidades?

Acontece que a escola não tem dado conta desta tarefa de instituir os sujeitos, principalmente por não conseguir interessar os alunos pelo saber. Mais do que nunca, a educação tem sido valorizada por todos como um meio de promoção de melhores oportunidades, qualificando os indivíduos, fato que, longe de tornar confortável a posição da escola, coloca-a diante da visão utilitária que ela ocupa no imaginário de nosso povo. Ela serve para a obtenção do diploma, para a conquista do emprego, para passar de ano.

Acontece que a escola não reconhece os sujeitos que adotam mecanismos mentais de natureza diferente daquela empregada no modo científico de pensamento, onde as percepções, a destreza manual, a coordenação motora, o raciocínio direto e lógico, além da atenção concentrada, são características indispensáveis ao bom funcionamento do ensino.

O afastamento de qualquer uma destas funções, invariavelmente, comprometem o rendimento do aluno, passando a ser taxado de atrasado ou com dificuldades.

Todos esses padrões de comportamento tidos como desejáveis na escola, remontam ao saber universal que mantém um eixo cultural de base cartesiana, que desde o Iluminismo tem exercido uma forte influência sobre o saber e o fazer escolar. Numa aproximação ao Método de Descartes, a escola guarda muitos traços semelhantes.

Dentre as regras do Método que Descartes desenvolveu para conduzir a razão na busca da verdade, quatro delas fornecem fundamentos para a estrutura da metodologia curricular da escola:

Regra I: “Os estudos devem ter por finalidade a orientação do espírito, para que possamos formular juízos firmes e verdadeiros”(…).

Regra II: “Convém lidar exclusivamente com aqueles objetos de cujo conhecimento certo e indubitável o nosso espírito é capaz de alcançar”.

Regra III: “Acerca dos objetos deve-se investigar (...) aquilo do que podemos ter uma intuição clara e evidente ou que podemos deduzir com certeza(…)”.

Regra IV: “O método é necessário para a procura da verdade”. DESCARTES (2004: 73,4,5,6,7,80).

Tal como no Método, a escola baseia-se na formulação e enunciação dos juízos pelo uso da intuição, indução, enumeração, relação, dedução, atenção, exercício e memória. Nesta lógica, tudo o que é verdadeiro, factual ou real é descoberto, não criado. Pelas quatro regras do Método, a descoberta da verdade está encerrada num modelo fechado que se realiza mediante alguns passos pré-determinados. Assim não há espaço para a transformação do conhecimento, só a transmissão de informações, tal como acontece na escola. Desta forma, ensinar é uma questão de doutrinar a mente, dada uma de

suas características, a sua forma lógica de funcionamento. As certezas que podem ser deduzidas acerca dos objetos a investigar, em Descartes, transformam-se em memorização, na escola. Nesta relação objetiva com o conhecimento a verdade é imutável, inalterável e reside nas grandes Leis da Natureza, sendo, portanto, exteriores ao sujeito. Nesta lógica, sentimentos e experiências pessoais não são fonte de conhecimento, fato que também se observa na escola, numa dicotomia entre o sujeito simbólico e de representações e o sujeito da inteligência, que nunca se unem para aprender melhor. Com isto, o que podemos esperar da escola como instituição que lida com o sujeito da aprendizagem que na sua constituição integra o sujeito lógico e o sujeito simbólico?

Podemos, inicialmente, admitir que nem sempre a busca da verdade mantém uma *relação direta* com os juízos que se tem sobre o objeto, na crença ingênua de uma só verdade. Na realidade vimos até aqui que a ciência legitima um único padrão de conhecimento, só aquele decorrente de ajuizamento lógico, onde a maneira de operar o conhecimento baseia-se sempre numa mesma forma direta e genética da espécie humana buscar a verdade, na crença de que todos chegam igualmente lá, só aqueles que possuem alguma “deficiência” não conseguem.

De que falamos aqui? Partimos da crença de que decisões internas, guiam as trocas com o mundo externo, onde o contexto tem seus efeitos sobre o pensamento, derivando então a idéia de que o conhecimento pode ser potencializado, quando os sujeitos realizam ligações entre as experiências de aprendizagem e suas vivências, reais e subjetivas, numa relação inversa à da prática escolar, onde a ênfase recai sobre a transmissão dos conteúdos formais. Neste modelo, expropria-se a experiência sensível e aloca-se a imaginação ao terreno da criatividade, o que parece empobrecer o processo de construção de conhecimento. Há, ainda hoje, na área de Educação, uma clara distância entre as indagações daqueles que se ocupam do racional e os que tratam do sensível, áreas onde a interlocução não costuma ocorrer, devido à cisão quase obrigatória entre estas duas áreas de pesquisa.

Esquece-se assim que o sujeito não se constitui como puramente racional, há o simbólico e o conhecimento cultural a serviço do funcionamento da mente. Pessoas, coisas no mundo e instituições, influenciam o pensamento humano de uma determinada maneira. Advém daí a idéia de intencionalidade, num jogo de relações de busca da verdade.

5.1.3. Aprendizagem envolve intencionalidade

O conceito de intencionalidade

Intencionalidade é um termo que implica uma tal diversidade de entendimentos que se torna difícil compreender o que o caracteriza, em sua essência, sem uma definição prévia do termo. Segundo o dicionário Aurélio, *intenção* refere-se a *intento, vontade, desejo e propósito* Ferreira (1977). Em Ciências Sociais BRENTANO (in Silva, 1986) utiliza o conceito de intencionalidade para propor uma classificação dos fenômenos psíquicos, ligada à três categorias; a) *representação*, b) *juízo*, c) *amor e ódio*, que apesar de distintas são consideradas categorias irreduzíveis umas às outras, mantendo uma hierarquia entre elas. A representação é pressuposta em todos esses fenômenos. Segundo este autor, “*nada pode ser julgado ou desejado sem ser previamente representado.*” Na Psicologia Cognitiva CABRAL (1971) define intencionalidade como “*teor de consciência com que uma pessoa quer atingir uma finalidade ou meta*”, no uso de uma “*motivação consciente de um ato*”.

Já a Epistemologia, segundo Senna, não costuma arrolar o termo intencionalidade, visto que “*na cultura científica o sujeito já é a priori determinado para a construção do conhecimento*”. Esta questão toma forma quando examinamos o sentido que Piaget dá à aprendizagem, como uma resposta do sujeito a um processo de adaptação e interação com o meio, onde mecanismos inatos são postos em movimento. Assim Piaget nos descreve a inteligência:

“A inteligência é um caso particular da adaptação biológica (...) ela é essencialmente, uma organização cuja função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato.” PIAGET (1970: 15).

Neste processo de adaptação, a inteligência constrói as estruturas necessárias para serem aplicadas ao meio, num intercâmbio entre o organismo e o meio.

Em Piaget não há menção à intencionalidade, já que para ele o sujeito não se autodetermina. Assim, só a motivação e o interesse do sujeito, é que ativam o funcionamento da inteligência, numa relação direta e organizada de influência, sobre as estruturas a modificar.

Na Pragmática do Discurso a intencionalidade refere-se a: “a) *motivação individual ou social do ato comunicativo*; b) o efeito discursivo que a *anúnciação* provocará no leitor, como no caso: *ironia*, em que se diz X com a intenção de *significar Y*” (Senna). Numa ampliação da idéia de motivação social do ato de comunicação, Senna define intencionalidade como “a *consciência de efetiva interação com certa instituição tomada como conceito.*” SENNA (2007b)

Diante de tantas definições para intencionalidade, optamos pelas da Pragmática do Discurso, por ter como pano de fundo o ato comunicativo, que promove não só a interação, mas um agir voltado para o entendimento e compreensão mútua, terreno do simbólico e das significações facilitadoras das aprendizagens. Por isso, vale uma investigação.

5.1.4. A intencionalidade no uso da linguagem

Analisamos a ligação entre mente e ação social dos contextos do sujeito, no uso da Linguagem, utilizando a abordagem sócio-interacionista de Vygotsky e a teoria dos atos de comunicação, de Habermas. Estas teorias resgatam o sentido de linguagem contido

entre o verbal e o extra-verbal, momento também em que a Literatura de Proust pode ampliar a compreensão deste tema.

Habermas e Vygostky fundamentam-se na Linguagem como processo comunicativo, lugar onde se estabelecem entendimentos e acordos entre seus participantes e as idéias a serem comunicadas, quando então se produzem *sentidos*. Através da Linguagem produzem-se entendimentos materiais e imateriais, segundo Vygostky, guiados pela *intencionalidade* dos sujeitos envolvidos na ação, o que em Habermas (1989) ganha outros contornos e relaciona-se à *compreensão e interpretação* que ocorrem nos atos comunicativos, visando o mútuo entendimento. Em ambos os autores a *interação* é condição necessária para que aconteça o agir orientado para o entendimento comum. Um outro traço que marca ambas as teorias, é que elas se constituem como um modo de entender o mundo da vida cotidiana, na forma como ela se apresenta: fragmentária, transitória e contingente, numa estrutura dinâmica. Assim, tais teorias não se ligam à ordem clássica de causa e efeito, na produção de consenso entre os sujeitos envolvidos.

Para Habermas (1989), existem dois modos de uso e entendimento, pela linguagem: um que se relaciona a proferimentos (verbal ou não verbal) como uma ocorrência observável, que derivam em *atividades teleológicas*, onde as intervenções dos sujeitos ligam-se sempre a um fim a que se propõem, mediante a escolha e utilização de meios apropriados, e outra onde o que se comunica requer a objetivação inteligível de um significado. Nesta última forma do uso da linguagem, para se formular e captar o significado, os sujeitos envolvidos devem participar de algumas ações comunicativas (reais ou imaginadas), de forma que a frase mencionada seja inteligível, para os falantes, ouvintes e para os eventuais participantes da mesma comunidade linguística.(Id: 39-40). Da mesma forma, compreender o que é dito exige participação no agir comunicativo, o que Habermas assim define como tendo “*que haver uma situação de fala (ou pelo menos ela deve ser imaginada) na qual um falante, ao comunicar-se com um ouvinte sobre algo, dá expressão àquilo que ele tem em mente.*” (Id: 40). Deste modo, o uso da linguagem, para comunicar, mesmo que nem sempre haja consenso, requer um compartilhar de idéias, num movimento dialógico de entendimento, que torna os fatos e as ações mais claras, já que exigem compreensão e interpretação, onde o falante expressa a sua intenção, porque ao ser proferida, a linguagem é carregada da subjetividade do falante, com suas vivências manifestáveis,

estruturas simbólicas de valores, tradições culturais e normas próprias de sua cultura-*perspectiva do mundo*. Estes processos individuais ligam-se a um contexto mais amplo-*mundo da vida*- e a partir dele cria-se o contexto da situação de ação, onde são compartilhadas as proposições, intersubjetivamente, lugar das validações discursivas. Neste entendimento mútuo forma-se uma conexão entre as *perspectivas* do falante e do ouvinte, que se entrelaça com o *sistema de perspectivas do mundo*.(Id: 40-1)

O ato comunicativo envolve um *tema* que se instaura diante dos interesses e intenções de interação dos sujeitos envolvidos, determinando a finalidade do *texto*, tomado aqui como produto do entendimento mútuo. Distintas condições de fala relacionam-se a diferentes formas de objetivar o *tema* da comunicação. É Senna quem nos define melhor a objetivação: “(...) o processo através do qual o sujeito define para si mesmo e para o seu interlocutor o objeto da comunicação.” SENNA (2007a s.p.). Esta forma de escolha está vinculada a vários fatores que envolvem o texto e os sujeitos, quer seja os diferentes contextos e as relações sócio-culturais, assim como os aspectos afetivos envolvidos.(Id: 166)

Caracteriza-se assim, o ato comunicativo, como uma complexa estrutura de relações e perspectivas. Note-se, no entanto, que há uma alternância entre os papéis desempenhados por falantes e ouvintes, além do fato de que são respeitadas as diferenças existentes entre os interlocutores, o que determina a não exclusão de nenhum de seus integrantes. Assim a diversidade, nestes atos de comunicação, oferece uma riqueza de oportunidades para um entendimento ou não, pela interlocução que se mantém entre os seus participantes.

No entanto, para que as idéias entre os interlocutores sejam entendidas, precisam ser interpretadas o que gera a necessidade de algumas condições básicas a serem satisfeitas, durante os atos de fala. Os sujeitos devem assumir uma atitude *performativa* que os coloque sob o desafio de tomarem uma posição diante de cada pretensão particular, de cada idéia proferida, pela avaliação crítica do que é dito. HABERMAS (1989: 44) Nesta avaliação, os sujeitos fazem um reconhecimento intersubjetivo das pretensões em questão, servindo assim de fundamento para um consenso. Nesse momento, ao se entenderem, falante e ouvinte estão envolvidos numa relação de comunicação sem que haja uma objetivação de cada uma das partes, mas um entendimento onde as convicções são construídas argumentativamente entre os sujeitos, o que pode gerar a ocorrência de desacordos, um fator normal num ambiente vivo, de

entendimento, principalmente quando se leva em conta a existência de diferenças entre os sujeitos envolvidos. Desta forma o entendimento nunca é de apenas um dos participantes do ato comunicativo, quando isto ocorre, torna-se necessária a averiguação das razões que motivaram as assertivas. HABERMAS (1989: 46).

Sobre isso, Habermas nos esclarece um pouco mais, mostrando que “*os intérpretes não podem compreender o conteúdo semântico de um texto se não tornarem claras para si próprios as razões que o autor teria podido citar (...)*” (Id: 47). Na falta de entendimento, os intérpretes averigam as razões que se relacionam às determinações que envolveram aquelas escolhas realizadas pelo autor: as normas, os valores e as vivências onde o autor se apoiou para dar expressão a determinadas intenções. Só desta maneira, no entendimento do contexto do proferimento, é que os intérpretes podem compreender o significado. (Ibid)

Em Habermas é na interação do ato comunicativo que aparecem, ou não, os significados, já que o entendimento não é um ato mecânico e direto de entendimento, necessita da participação discursiva de seus integrantes. Nele não há imposição de idéias, exercício de influências e nem um lugar privilegiado para nenhum dos proferidores, o que vale são os acordos ou desacordos discursivos que ocorrem nas interações, momento em que os discursos ganham sentidos diversos. Nessa interação os intérpretes aceitam, desde o início, o mesmo status daqueles que proferem a idéia, colocando-se dispostos a compreendê-los. Para Habermas “*não há nada que permita decidir a priori quem tem de aprender de quem*” (Id: 43), uma vez que os **atos comunicativos voltados para o entendimento, admitem transições regulares entre as atitudes de intérpretes e proferidores**. No entanto aquilo que é dado como objeto de situação de fala, é movido pelos interesses e objetivos de seus participantes, suas *perspectivas* que se entrelaçam às *perspectivas do mundo da vida*. Deste encontro de falas em diálogo, os sujeitos constroem ou não, diversos sentidos e convalidações, resultado do entendimento e da interpretação do proferido. (Id: 165-6)

Se em *Habermas* o significado da palavra *se dá na interação* que ocorre entre os sujeitos, durante o ato comunicativo, em *Vygotsky* a palavra *evoca significações* previamente construídas e internalizadas no sujeito e organiza o seu pensamento. A linguagem aqui, deve ser entendida não só como palavra, mas como os resíduos da cultura que refletem conceitos ajuizados, assim como os meios produzidos pelo sujeito e o seu próprio corpo.

Segundo VYGOTSKY (2000), a linguagem possibilita que os sujeitos expressem, não só, os significados percebidos em seu mundo real de convivência (aspecto externo da linguagem, que é sonoro), como também orienta as representações das vivências dos sujeitos, guardando no pensamento, por meio de símbolos- os signos, os conceitos socialmente construídos (aspecto interno da linguagem que é semântico e significativo). Por meio da palavra o pensamento se constitui internamente, em relação com o mundo externo, num movimento pelo uso de signos- meio pelo qual as operações mentais são conduzidas, controladas e canalizadas a um fim. É com MOLON (2003) que tentamos entender como se constitui o pensamento, em relação com a palavra, em Vygotsky. O pensamento, assim como os sentimentos e a motivação, estão relacionados e fazem parte das funções psicológicas superiores dos indivíduos. Estas funções são interconectadas, num vai-vem, fazendo com que os sentimentos atravessem o pensamento e o pensamento permeie os sentimentos, donde a vontade potencializa todas estas funções.(Id: 67-68)

E como se dá, então, essa relação entre o pensamento e a palavra?

Segundo Vygotsky, a fala interioriza-se em pensamento- a fala interior- “(...) *uma atividade intelectual e afetivo-volitiva,(...) que inclui os motivos da fala e o pensamento expresso em palavra.*” (op.cit: 163), que funciona como o falar para si mesmo. Esta fala coloca o sujeito numa descoberta de pensar as palavras, realizando a função externa do pensamento- o de comunicar os resultados do pensamento para outras pessoas- além da realização da função interna, de coordenar e dirigir o pensamento.

De que modo?

Por um processo de diferenciação, a partir da fala social, a fala interior, com sua forma de abreviação específica – “*omite o sujeito de uma frase e todas as palavras com ele relacionadas, enquanto mantém o predicado*” (op. cit.: 172) e que por isso parece desconexa, dá origem ao significado da palavra, com base nos signos socialmente construídos. Na fala interior há o predomínio do sentido de uma palavra, sobre o seu significado.

Os signos, por serem sociais, carregam as determinações das condições sociais, históricas e ideológicas, num tempo e local e intermediam a formação de conceitos, incorporando-os à estrutura do pensamento do sujeito, que posteriormente torna-se o seu símbolo.(Id: 95) Apesar da existência desta base comum de referentes, os significados, a

palavra toma sentidos diferentes, que se modificam constantemente, tanto na fala quanto na consciência do sujeito, já que o sentido faz soar no pensamento, tudo o que a palavra lhe desperta. No entanto para Vygotsky a significação se dá sempre em termos de sujeitos, mediados pelos signos socialmente construídos.

Chegamos aqui à questão da *intencionalidade*. É na relação dos sujeitos em interação, mediado pelos signos, que acontecem as significações da palavra, entendidas aqui, segundo Vygotsky, não como apenas “o significado dicionarizado” de uma palavra. Desta forma, dependendo tanto do contexto, quanto dos sujeitos em interação, modificam-se os sentidos da palavra. Molon se refere a este momento, onde há a presença do significado e do sentido, como aquele que “*impulsiona novas conexões e novas atividades da consciência, em uma dimensão semiótica*” (op.cit.: 109), numa relação permanente entre as singularidades dos sujeitos e as construções históricas de uma determinada cultura, construções estas, perpassadas pelas ideologias.

Para Vygotsky, tendo o pensamento uma estrutura própria, faz com que a sua transposição para a fala não seja algo muito fácil, a começar pelo fato de que “*uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por meio de várias frases.*” (Id 2000: 186) O que torna o pensamento comunicável é que o que se deseja comunicar, deve pertencer a uma mesma base de significações entre seus interlocutores ou que estes sustentem um mesmo ponto de vista. Quando isto acontece, há o diálogo, que se apóia também em outras formas, a fim de realizar o entendimento: expressões faciais, tom das vozes e conhecimento mútuo do tema. Uma vez que, no pensamento, as palavras possuem significados múltiplos e quando transpostas para a fala vêm carregadas dos desejos, necessidades, interesses e emoções do sujeito, funcionando como um subtexto, que para serem reveladas ao ouvinte devem estar conectadas numa mesma “base afetivo-volitiva” de seus interlocutores. É Proust com sua literatura quem pode nos fazer entender isto melhor.

“Uma imagem oferecida pela vida nos trás de fato, num momento, sensações múltiplas diversas.(...) O gosto do café com leite matinal nos restitui a vaga esperança de bom tempo que tantas vezes, enquanto o tomávamos numa tigela de alva porcelana, macia e enrugada como leite coalhado, nos sorria na

clara incerteza do amanhecer. Uma hora não é apenas uma hora, é um vaso repleto de perfumes, de sons, de projetos e de climas. O que chamamos realidade é uma determinada relação entre sensações e lembranças a nos envolver simultaneamente (...)” PROUST, (2004: 166-7)

Segundo Molon, é a vontade que potencializa todas as funções psicológicas humanas, produto das relações sociais (op.cit.: 91). Para Vygotsky, a vontade, como uma dimensão do pensamento, já existe à priori, no indivíduo. Ela se desenvolve na criança e ganha a dimensão de uma *quase-necessidade*, um propósito- VYGOTSKY (Id.1991: 41-2), movendo as significações. Portanto, durante o ato de comunicação para o entendimento mútuo, uma palavra pode alcançar múltiplos sentidos, fazendo soar vários horizontes de significação construídos pelos sujeitos em interação. Estas significações carregam os desejos, as necessidades, os interesses e as emoções dos sujeitos e promovem a constituição da identidade do sujeito. É na relação com o outro que se dá a significação, pela busca dos sentidos que a interação faz surgir.

No entanto, para que haja a significação, os sujeitos necessitam entrar em relação, devem estar em zona de desenvolvimento proximal, já que em Vygotsky a significação não acontece por si só, ela precisa ser despertada por sujeitos que participam de uma mesma experiência cultural, o que se avizinha como um problema, se olharmos para os sujeitos da escola que temos hoje, onde não há um olhar compartilhado entre ensinantes e aprendentes. As experiências se sucedem na sala de aula, sem conseguir interessar os sujeitos envolvidos.

O que houve então? Não há novos métodos? Extinguiram-se as novidades nas metodologias? As técnicas utilizadas já não orientam o ensino? O que houve, foi que os sujeitos não mais constroem suas identidades, coletivamente. Nos estudos de Habermas e de Vygotsky sobre a Linguagem, para além do ato puramente verbal, vimos que para que haja comunicação, os sujeitos devem ter como horizonte um mesmo contexto de fala, a situação da ação, fato que, por si só, potencializa o entendimento e assim, o conhecimento. Com isto parte-se do pressuposto que as intenções dos sujeitos em interação vão sempre convergir, fato que não mais ocorre na escola que temos hoje. Com a perda das identidades coletivas, as intenções são múltiplas, não convergem entre seus interlocutores. De um lado está o professor, sempre pronto a enxergar só o aluno

interessado, atento e pronto para tudo aprender; do outro lado, está o aluno, com as suas visões de mundo em constante transformação, aberto ao novo e com uma forma de apreensão desse mundo, de modo individualizado, constantemente transformado pela ótica de si, sem que seja admitida a entrada das visões dos outros sujeitos em interação, de tal modo está o sujeito fechado em si mesmo. Tudo isto traz como consequência, para o professor, a destituição de todas as crenças que se tinha até então, do que é aprender e ensinar, e para o aluno, o desacreditar nesta escola que não sabe como acolhe-lo e nem leva-lo a aprender. Na escola, nem se constrói o conhecimento, de modo argumentativo, e nem se entra em zona de desenvolvimento proximal, já que não se consegue influenciar ou interessar o outro, para conhecer.

Mais do que nunca, precisamos entender as mudanças que vêm ocorrendo nestes nossos sujeitos da escola. Para isto servimo-nos dos estudos de Hall, Giddens e Lyotard sobre os novos sujeitos da Pós-Modernidade.

5.2.A perda das identidades coletivas na Pós-Modernidade

Para Lyotard a entrada das sociedades na era pós-industrial e das culturas na era pós-moderna, determinaram mudanças nas formas de saber dos indivíduos. A informatização amplia os conhecimentos, que passam a não ter mais valor em si, mas valor de uso, trazendo como consequência, a perda de sua universalidade. Por outro lado, o desenvolvimento da ciência e tecnologia altera as formas de se buscar as verdades, surge uma nova razão, distante da coerência universal e do progresso constante. No lugar dos conhecimentos estáveis, surge a preocupação com a eficiência, que mobiliza o investimento em dinheiro e o lucro. Ter mais saber técnico, é ter mais lucro. Conseqüentemente, são as áreas técnicas que recebem mais recursos, por serem mais lucrativas. GOERGEN (1985: 10-1)

Para Hall dentre outros fatores, o processo de globalização, foi um dos responsáveis pelas mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, trazendo impactos sobre a identidade cultural dos sujeitos. HALL (2002: 14)

Segundo Guiddens, vivemos um período de “*finalizações*”, onde “*há o final não somente de um século, mas de um milênio*” GIDDENS (1997: 73), trazendo conseqüências para o mundo inteiro. Com os processos de globalização “*há a difusão extensiva das instituições modernas*” (Id: 74). Desta mudança, emerge uma sociedade *pós-tradicional* onde há o “*abandono, desincorporação e problematização da tradição*” (Ibid).

Com o fim da crença nos elos sociais que garantiam a estabilidade das idéias e das condutas, inauguram-se novos sujeitos na sociedade. Goergen, serve-se de Lyotard para explicar as mudanças que a ruptura da racionalidade moderna trouxeram para a vida dos sujeitos. Segundo ele, o saber humano perde sua estabilidade, seu sentido de “*travessia*” da humanidade para um contexto melhor- Este saber que legitimava os sujeitos envolvidos, deu lugar ao saber das verdades locais, que devem se adequar ao funcionamento dos sistemas. Nesta visão, aquilo que não se enquadra deve ser eliminado, o que reforça as diferenças e leva o consenso a acontecer apenas local e provisoriamente. Surge assim, uma nova razão: distante da coerência universal, da continuidade e da previsibilidade. GOERGEN (Id: 6)

Hall identifica nestes sujeitos da Pós-Modernidade, uma “*crise de identidade*”, pela perda das referências que os ancoravam no mundo social. Com isto os sujeitos perdem o “*sentido de si*” estável. HALL (Id: 8-9)

Hall, com base na visão de *G.H.Mead*, *C.H.Cooley* e os interacionistas simbólicos da sociologia, assim nos define identidade:

“a identidade é formada na “ interação”entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem”. HALL (Id: 11)

Na concepção sociológica, esta perda “*do sentido de si*” acontece pela perda da identidade unificada dos sujeitos, que não mais se projetam nas identidades culturais, dificultando a internalização dos significados e valores da sociedade, que antes faziam parte da subjetividade do sujeito – sentimentos e lugares ocupados pelos indivíduos no mundo social e cultural. Na falta deste “*sentido de si*”, os sujeitos tornam-se fragmentados e são constantemente confrontados com uma multiplicidade de identidades passíveis de serem assumidas, ao menos temporariamente (Id: 11-2).

Hall também liga o processo de globalização, ao seu impacto sobre a identidade cultural. Segundo ele, a sociedade se move por “*descontinuidades*”, marcada por diferentes divisões e antagonismos sociais, que produzem uma variedade de sujeitos. Com isto os indivíduos não identificam mais seus interesses sociais como pertencentes a uma classe específica. Esta identidade ganha mobilidade e toda a variedade de interesses e identidades dos sujeitos, podem ser representadas. Neste quadro, a “*identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, pois a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida*”- HALL (Id: 21), dependendo para isso, das condições e das relações que os sujeitos estabelecem com o mundo social. Assim os sujeitos lidam com forças contraditórias que se estabelecem neles, internamente, empurrando as identidades em diferentes direções, já que as identificações encontram-se também em deslocamento contínuo.

Por outro lado, segundo Hall, alguns teóricos argumentam que este processo de globalização vem trazendo como consequência, o afrouxamento dos laços culturais dos sujeitos com a cultura nacional, enfraquecendo as identidades nacionais. Há uma ênfase no efêmero, no flutuante e no impermanente, questões que se aprofundam pela difusão do consumismo. Com isto o sujeito se desvincula dos símbolos, histórias e lugares que fizeram parte de sua representação como sujeitos pertencentes a uma cultura – HALL (Id: 76). Giddens refere-se a tudo isto como a perda da *tradição*, uma orientação que as vivências davam ao sujeito, sempre ligadas a um tempo. Assim, as vivências de um passado, não mais se constituem numa pesada influência sobre o presente.

Apesar de estarem sempre mudando, as tradições guardam “*integridade*” e “*autenticidade*”, que resistem às mudanças, já que elas – as tradições – fazem parte da memória coletiva, onde há a força da combinação de conteúdo moral e emocional GIDDENS (1997: 81), o que nos tempos atuais, não garante a sua continuidade. A tradição organiza a memória coletiva, ligando o presente ao passado, numa contínua

interpretação e vinculação e assim define o que deve ser feito em uma sociedade. No entanto, as normas da tradição não são necessariamente enunciadas, por isto necessitam da interpretação dos mediadores, da sociedade- idosos e religiosos.

A tradição liga-se ao *ritual*, uma forma de garantir a preservação da idéia, de um modo prático. O ritual guarda os significados das crenças, das práticas e dos objetos rituais e tende a ficar separado das atividades cotidianas. Assim, reveste as crenças de autonomia e autoria e leva os sujeitos a uma contínua interpretação para conseguir compreendê-las. “*O idioma ritual é um mecanismo de verdade em razão de- e não apesar de- sua natureza formular. A fala ritual é aquela da qual não faz sentido discordar nem contradizer.*” (Id: 83) Por isso, o ritual diminui o dissenso.

Para Giddens a tradição relembra as experiências do passado, na forma de sentimentos revividos, onde a pessoa se transporta para “aquele momento”. Na falta da tradição, não há as estruturas estabilizadoras de memórias coerentes que sirva de referência na construção da identidade e do significado das normas sociais. Segundo Giddens, a falta dessas referências no sujeito, refletem o fazer rotineiro vazio desta nossa sociedade pós-tradicional que levam o sujeito à repetição, como uma maneira de ficar no “*único mundo que conhecemos*”, *um meio de evitar a exposição a valores “estranhos” ou a maneiras de ser*”- (Id: 92) e às compulsões e vícios.

Distante dos vestígios do passado, os sujeitos dependem de uma quantidade significativa de autonomia emocional, o que os afasta da intimidade nas interações sociais e dificulta a transmissão dos símbolos e das práticas tradicionais. Estas novas formas de interações sociais refletem novos valores e novos modos de vida, marcado pelo pluralismo cultural. No entrelaço dos diferentes valores na sociedade, quer envolvendo os indivíduos, quer a coletividade, Giddens elege quatro modos distintos de resolução deste impasse: “*o enraizamento da tradição; o alheamento hostil do outro; o discurso ou diálogo; e a coerção ou violência*” (Id: 128), formas que podemos encontrar em qualquer tipo de sociedade pós-tradicional.

Contudo, para Giddens, é possível a emergência da tradição em nossa sociedade pós-tradicional, desde que haja um espaço de entendimento discursivo constantemente aberto aos participantes das relações, embora ele nos alerte que, neste caso, pode haver um descomprometimento dos sujeitos, no momento em que estes fecham-se ao diálogo. Daí a importância da relação dialógica nas interações entre os sujeitos, numa troca mútua de opiniões e idéias, fazendo emergir uma sociedade onde não há verdades e

valores herdados, nem pessoal e nem coletivamente, o que determina a construção de novos elos sociais e abre também os sujeitos a novas possibilidades, longe das verdades ordenadoras e formulares do pensar e agir da tradição. (Id: 200)

Na escola a perda das identidades coletivas individualiza os sujeitos que se fecham ao outro e não reconhecem o diferente de si. Há um estranhamento constante entre os sujeitos que reivindicam o acolhimento, pelo outro, de suas próprias necessidades e interesses. Há assim uma subjetivação das ações, que passam a ter o próprio sujeito como referência, orientado por suas intenções e representações, que não mais se submete àquilo que não dialoga com suas intenções.

As referências estáveis construídas, que orientavam o papel tanto de alunos quanto de professores, deixou de existir, dando lugar a uma imagem borrada, meio embaçada que o professor guarda na sua memória, como representação daquilo que a escola teima em fazer-lo acreditar que deve ser, ensinar, presa que está, esta escola, ao modelo da razão pura, onde o aluno sempre aprende, bastando para isso, exercitar-se, numa junção de atenção, reflexão e exercício da memória. Do outro lado, fica o aluno que reage com o não se envolver, o não acreditar e como consequência, com o não aprender, pois as referências que ele guarda em sua mente são abertas ao novo, dinâmicas e orientadas por suas construções subjetivas. É o que Goergen, citando Lyotard, nos mostra: “*A normalidade do passado, imposta e externa ao homem, é substituída pela subjetividade. (...) isto representa negação do passado e afirmação do futuro(...)*” (Id: 17), que o aluno transforma em sua tarefa constante. Este fato, sim, pode se constituir numa enorme riqueza, dada a inauguração de novos sujeitos, que convivem num mesmo espaço, guiados pelas construções subjetivas. Isto instaura uma gama de possibilidades de ser aluno.

Com o fim da universalidade de crenças e valores que davam ao aluno e ao professor a certeza, tanto do seu lugar no mundo social quanto o entendimento, de si mesmo, é necessário investigar o modo particular com o qual os sujeitos constroem suas visões de mundo diferenciadas, do outro, ao compartilharem um mesmo contexto de vida social e cultural. Com isto pretendemos aprofundar a questão da constituição da subjetividade, na tentativa de melhor compreender os sujeitos da escola que temos hoje.

5.3. Para haver entendimento é preciso receber, produzir e dar sentidos

Na escola que temos, cada indivíduo, com sua subjetividade e intencionalidade, se fecha ao outro, em seus próprios papéis. Em contra-partida, para que aconteça a aprendizagem de modo a significar para os sujeitos, há de ocorrer interação entre ensinantes e aprendentes, instaurando o diálogo entre ambos. Sendo assim, em nossa sociedade pós-moderna, onde as identidades se interiorizam e a estabilidade que as certezas instauravam, deixam de existir, muitas questões se impõem: como se mantém esse contexto da sala, onde não há diálogo com os demais? O professor consegue desempenhar bem, o seu papel ou fecham-se, professor e alunos cada qual sobre as suas certezas? Se assim ocorre, é possível resgatarmos um contexto de sala de aula onde as intencionalidades façam parte de uma construção cooperativa e em constante diálogo, sem que os sujeitos percam suas individualidades?

A saída para todas estas questões, pode estar no fato de que, apesar de professor e alunos terem ficado sem as referências estáveis que seus papéis de ensinar e aprender lhes oferecia, acreditamos ser possível o resgate do contexto de ensino-aprendizagem, desde que se rediscuta uma nova ordem para esse novo contexto que temos na escola de hoje. Para isso há de acontecer uma reinvenção do ato de ensinar e aprender na escola, tendo como horizonte a construção de um espaço narrativo de entendimento mútuo, onde as aprendizagens se fazem pela busca de sentidos. Neste quadro, analisamos a questão da subjetividade e intencionalidade que põem em movimento os desejos e vontades, terreno dos investimentos dos sujeitos na aprendizagem, utilizando para isto, os estudos de Castoriadis (1999) e Morin (1996); a questão do vínculo entre professor e alunos como uma forma de interação que aciona fatores instintivos e motivações dos atores da educação, utilizando os estudos de Fernández (1994) e Rivière (1995) e a questão da metáfora, como uma forma de diálogo possível entre as intencionalidades, sem que os sujeitos percam suas individualidades no ato de ensinar e aprender, aproveitando, para isso, as contribuições de SENNA (2006a) .

5.3.1. A questão da subjetividade

Inicialmente, precisamos recorrer ao dicionário, a fim de verificarmos os diversos significados que a palavra *subjetividade* contém. Na Lingüística, segundo DUBOIS (1999), o termo refere-se “*á presença do falante em seu discurso; assim a subjetividade do discurso se manifesta pelos embreantes.*” Na Psicologia Cognitiva o termo refere-se à “*subjetivo: o que somente existe em virtude de uma experiência psíquica ou mental da pessoa ou sujeito. O que é intrinsecamente inacessível à observação de mais de uma pessoa e caracteriza, portanto, a experiência exclusiva de uma pessoa*” SILLAMY (1967). Na Epistemologia, subjetividade é “*a matéria que se opõe à objetividade e representa a esfera constituinte de todo o idealismo do homem cartesiano, onde subjetivo é igual à razão*” (Senna). Já em Psicologia Social, como uma área que se situa no entrelaçamento entre as áreas da psicologia e sociologia, subjetividade social é o “*caráter subjetivo que compreende os valores compartilhados por uma comunidade social e que lhe imprime traços em distinção a outras culturas*” (Senna). Subjetividade refere-se também à maneira pela qual o indivíduo representa o mundo. Desta forma, o modo como o sujeito constrói sua subjetividade, interfere diretamente em sua representação de mundo, que por sua vez relaciona-se aos juízos de mundo dos sujeitos. São estas concepções de subjetividade, ligadas à Psicologia Social, que vão nos guiar neste estudo da subjetividade e intencionalidade.

Castoriadis, ampliando o conceito de subjetividade, nos esclarece sobre a capacidade que o indivíduo possui, de guiar suas ações pelo *sentido* que as coisas têm para ele, como impressões que estas lhe causam. Por se realizarem no indivíduo, mantém relação com sua dimensão biológica e física, como sujeito que carrega uma sociabilidade e uma historicidade, o que implica nos modos particulares dos indivíduos absorverem tudo aquilo que está para além de si mesmo. Guiando tudo isto, está a *psyché* inconsciente, que comporta uma realidade submetida a uma lógica particular, cuja totalidade não pode ser decomposta em partes, visto ser integrada por várias instâncias psíquicas do sujeito. CASTORIADIS (In Morin, 1999: 35-6). Na visão de

Freud, o Super-ego faz parte de uma destas instâncias. Já Morin refere-se a isto como uma múltipla personalidade, já que segundo ele, “*somos muito diferentes segundo os humores e paixões, segundo amemos e odiemos.*” MORIN (1996: 50).

Segundo Castoriadis a subjetividade humana, ao qual ele também denomina de *para si*, apresenta, como características, uma “*auto-finalidade relativa e mundo próprio- apresentação, representação e relacionamento de elementos formando um mundo, em relação aos quais a unidade viva age, reage, tende para .*”(Id: 38). A construção de um mundo próprio situa o indivíduo como um fim de si; e ser finalidade de si, exige a construção desse mundo próprio. Nesta construção, o indivíduo marca com um signo de valor (positivo, negativo ou nulo), tudo o que faz parte deste seu mundo particular. Guiado por sua intencionalidade e por suas representações de mundo, o sujeito, mais especificamente sua *psyché*, então age e reage no ambiente, atribuindo valor positivo ao que lhe valoriza ou valor negativo ao que lhe desvaloriza (Ibid). Para Castoriadis o sujeito fabrica suas representações e informações, criando-as a partir daquilo que se lhe apresenta na natureza. Nesta construção, o sujeito classifica, valida, relaciona, etc, as informações o que, segundo ele, implica em que: “*seja o que for que eu diga, não faz sentido para você senão ao ser captado em seu sistema subjetivo.*” CASTORIADIS (Id: 39).

Neste mundo próprio, além das representações, encontramos a *tendência para* (Id: 40), a forma inicial, embrionária, do desejo e do afeto. Essa *tendência para*, leva o indivíduo a ser *afetado* pelo que lhe acontece, que, por sua vez, se afeiçoa a esse *afetamento* dando-lhe um sinal positivo ou negativo semelhante ao que chamamos de prazer ou desprazer (Ibid). Além disso, para Castoriadis, nesse mundo próprio do sujeito existe uma funcionalidade e uma relação com o mundo externo.

Uma outra característica deste mundo próprio é a “*autonomização da imaginação*” (Id: 41), onde é captado, pelas instâncias subjetivas, aquilo que se apresenta ao sujeito, de seu mundo externo, fazendo surgir como reação, as representações construídas, que se colocam *em imagem* e *em relação*, sendo a imagem, o pôr *em relação* com o mundo próprio do sujeito e o mundo externo.(Ibid). Nesta construção do mundo próprio, Castoriadis também nos aponta a capacidade do indivíduo de “*receber o sentido, questionar o sentido e criar um novo sentido (...) além da capacidade da atividade deliberada (vontade)*” (Id: 44). Por sua vez, a vontade está ligada à imaginação, fonte de criatividade- lugar onde não há referências e nem representações do sujeito- que o

levam a um “*reservatório de energia psíquica*” (Id: 45). A verdadeira vontade não se refere à escolha de duas possibilidades determinadas, mas uma direção que o sujeito toma, fazendo surgir novos possíveis, novas transformações. (Id: 46)

Todos estes fatores nos apontam para a existência de uma constante influência entre o mundo psíquico do indivíduo e o processo de socialização, já que o sujeito se institui sendo *afetado* por seu espaço de convivência, fator que pode se constituir numa enorme riqueza quando falamos desta escola como espaço de convivência e interação para produzir aprendizagem.

5.3.2. A questão do vínculo

Nesta escola de hoje, onde os sujeitos se individualizaram, a existência de vínculos pode auxiliar, desentranhando os indivíduos de seus mundos particulares e possibilitando enxergar o outro. Isto nos remete às seguintes questões: pode haver aprendizagem sem que haja interação entre os sujeitos? Pode haver interação onde não existem vínculos? Afinal, o que vem a ser vínculo e como ele pode interferir no ato de aprender e ensinar?

Segundo Rivière “*o vínculo é uma relação particular com o objeto. Esta relação particular tem como consequência uma conduta mais ou menos fixa com este objeto, formando(...) uma pauta de conduta que tende a se repetir automaticamente, tanto na relação interna quanto na relação externa com o objeto.*” RIVIÈRE (1995: 37)

Essa relação de objeto possui uma estrutura interna, dinâmica, em contínuo movimento que funciona quando fatores instintivos e motivações psicológicas, são acionadas (Ibid). Deste modo, através dos vínculos, os sujeitos estabelecem relações com o outro de um modo particular, se configurando assim, maneiras diferenciadas dos sujeitos relacionarem-se com o outro e, inclusive com os objetos animados e inanimados. Nesta visão, um indivíduo pode estabelecer um vínculo com um livro, uma mesa ou uma caneta, onde cada um desses vínculos significa o objeto de modo diferente, para cada sujeito.

Os vínculos se estabelecem sempre em função de outros vínculos condicionados historicamente no sujeito, que se acumulam nele, formando o que Rivière denomina de *inconsciente*. (Id : 51) Isso nos leva a afirmar que não existem relações impessoais, já que o vínculo de dois se estabelece sempre em função dos vínculos construídos e guardados no inconsciente, pelos indivíduos e que mediante mecanismos de deslocamento, projeção ou transferência, colocam-se em movimento junto a outros sujeitos e objetos. Por isso cada vínculo tem um significado particular para cada indivíduo, pois evoca as representações construídas . Através do vínculo o sujeito se identifica com o outro e projeta sua ação sobre essa identificação, fazendo surgir o desejo por uma ação própria e nova. RIVIÈRE (1995: 81)

Os vínculos podem ser não só individuais, mas também grupais, entre famílias, grupos de tendências ideológicas, políticas, o que também nos aponta para os vínculos que se constroem na sala de aula entre alunos e professores. Neste ponto, FERNÁNDEZ (1994) tem muito a contribuir com seus estudos sobre os vínculos e sua relação com o ato de conhecer/ensinar, desde, é claro, que façamos um alerta acerca de suas concepções sobre este tema. A autora só se refere aos vínculos do professor com os alunos, mas nunca o inverso, concepção da qual não corroboramos, devido à crença que temos na riqueza das relações múltiplas da sala de aula, que podem contribuir para a construção de um espaço narrativo de aprendizagem, constantemente convalidado por seus atores. Neste quadro, não só os alunos fazem vínculos com o professor, mas este, como figura que ensina não pode se isentar da interação com seus alunos e estes, com os demais participantes do grupo, sob pena de desperdiçar esse momento, onde as várias vozes podem convergir para um discurso comum.

Segundo Fernández, os vínculos do aluno com a aprendizagem se estabelecem quando o seu desejo de conhecer se instala sobre os primeiros investimentos que o

professor realiza no seu papel de ensinante. FERNÁNDEZ (Id: 67) Neste papel, o conhecimento do professor ganha importância e significado para o aluno, se ele, como figura ensinante, valoriza o seu ensinamento como algo bom que ele tem para dar a alguém que considera significativo. Desta maneira o professor sente prazer em ensinar e o aluno recebe estes conhecimentos, atravessado por esse desejo do professor, de conhecer; por esse seu prazer de ensinar e de perceber que o seu aluno aprende. Para Fernández, isso só é possível quando o ensinante não perde sua capacidade de conectar-se com os assombros e perguntas de seus alunos. É no contato desejoso com aquilo que se desconhece, que o indivíduo realiza um movimento de aproximação do objeto a conhecer e a autora nos faz um alerta sobre isto: “*Mas se aparece um ensinante que se posiciona como aquele que tem as respostas para todas as faltas, obviamente não haverá circulação do desejo de conhecer*”. FERNÁNDEZ (Id: 162). Assim, quando o professor se mostra frente aos alunos como *sendo o próprio conhecimento*, torna enfadonho conhecer e desvelar o desconhecido. Nesta concepção, aprender deve se conectar com a angústia de não saber gerando assim o desejo de conhecer. (Ibid)

Todas estas noções de vínculo e subjetividade, só passaram a ser estudadas, no momento em que as relações existentes, até então na escola, tomaram novas formas. Até o início dos tempos da pós-modernidade, os alunos entravam na escola para se transformarem num sujeito cartesiano, mantendo com a escola, um vínculo socialmente determinado. A partir do momento em que os sujeitos abandonaram a *tradição* (Giddens) que os legitimava, as crenças no jeito de ser professor e aluno, caíram em descrédito, a escola ficou sem as referências básicas de como se ensina e se aprende, e o aluno passou a não acreditar nesta escola com um só modelo de edificação- o cartesiano. Daí a importância do resgate desta teoria dos vínculos e do estudo das subjetividades, pela interação que estes fatores promovem, por potencializarem as aprendizagens e por se constituírem em terreno fértil para as metáforas, lugar das aprendizagens com significado.

5.3.3. Metáforas e o espaço “Lá”

Chegamos finalmente à teoria do Sistema Metafórico- o lócus do espaço “Lá” e, logo de início, precisamos esclarecer o que vem a ser um sistema metafórico. Tal sistema, segundo SENNA (2006a), tem sua raiz nos modelos matemáticos, que se caracterizam pela uniformidade e pela existência das categorias prototípicas de ajuizamento acadêmico de mundo, onde se pode definir uma ação sem tê-las a nossa frente. Essas categorias expressam uma dinâmica de relacionamento entre si, de tal forma que quando isoladas, as partes do objeto não dizem afinal, o que é o objeto, havendo a necessidade de se pôr em relação todas essas partes a fim de defini-lo. A dinâmica total dessas categorias funcionando, resulta num sistema. Ocorre no entanto que em nossa sociedade, qualquer padrão de comportamento se revela como conduta não prototípica, mas conduta de tipicidade, própria de nossa cultura. Na escola, o professor tenta negar este fato, colocando em evidência somente os parâmetros do sujeito cartesiano. Este modelo da cultura científica *“não se sustenta frente à singularidade dos sistemas simbólicos humanos, especialmente porque estes estão sujeitos a dinâmicas do devir, não propriamente controladas por nenhum dos sujeitos individualmente.”* SENNA (2006a: 16) Com isso, aquilo que se apresenta como realidade objetiva do sujeito, são indícios de uma pequena fração do que existe em uma zona composta por vários sistemas com valores e categorias próprias.

Senna nos aponta Vygotsky, com sua *zona de desenvolvimento proximal*, como ponto de partida da produção de conhecimentos, em cuja natureza híbrida não há apenas um único modelo representacional. Segundo Senna, apesar de encontrarmos traços do sujeito cartesiano na noção de desenvolvimento proximal da teoria de Vygotsky, esta concepção sacudiu a cultura científica, com o conceito de sistema aplicável às ciências humanas, ao deslocar as categorias essenciais da centralidade do conhecimento, para os

conceitos determinados nas trocas culturalmente determinadas pelas intenções subjetivas de significação SENNA (Id: 17).

Nesses sistemas conceitualmente motivados, a realidade torna-se um indício das representações e projeções do sujeito- os signos, culturalmente construídos e individualmente significados. Assim, sistemas conceituais formam-se e deformam-se a partir das sugestões inferenciais que provocam nos sujeitos intencionalmente motivados a transformar em sistema aquilo que se vê como simples objeto ou coisa. Não se trata aqui de ilusões ou algo semelhante, falamos de uma objetiva interação do sujeito com um objeto real, mas que se traduz objetivamente por categorias de mundo subjetivo, pelas vias simbólicas, essencialmente individuais (Ibid).

O sistema metafórico, este espaço de conflitos constantes, onde coexistem várias categorias representacionais, funciona com o devir, acolhendo o sentido de uma realidade que, para o indivíduo, coloca-se entre aquilo que vê e o que deseja ver inferencialmente. A verdade de mundo assim, é subjetivada e se traduz em sentidos que cada indivíduo constrói para si, por isso contraditórios e enigmáticos (Ibid). Neste mundo subjetivo as verdades são plurais, pois representam um sistema de valores que só se desvelam ao mundo das verdades objetivas, por inferências. Assim, cada contexto de mundo ou cada discurso de mundo, só ganha objetividade quando significado e assim desvelado ao próprio sujeito, que para isso coloca em movimento os signos construídos, representados, guardados na memória e constantemente convalidados pelo sujeito em sua ação. Por fazerem parte de um sistema complexo, os signos só fazem sentido naquele lugar e momento particular das interações subjetivas, é o espaço *Lá*, “*onde os signos se projetam para o mundo e a ele dão conformidade num universo em que o simbólico prepondera sobre o objetivo*”(Ibid).

Num prolongamento à teoria do Sistema Metafórico desenvolvido por SENNA (2006 a), adicionamos a concepção do **espaço “Lá”**, como o **lugar da metaforicidade**, onde ocorrem os entendimentos, lugar mágico, onde os significados se desvelam aos sujeitos e onde o conhecimento não se submete àquilo que não faz sentido para os sujeitos.

Neste ponto, convido-o a refletir sobre as implicações deste espaço *Lá* na sala de aula, o lugar mágico das aprendizagens significativas, onde as ações dos atores da educação são postas em comum como possibilidade única da ação transitar, de se tornar efetiva e eficaz no contexto de sua produção, que se dá pela interação e não como ato

solitário. Analisamos também o impacto dessas interações subjetivas na orientação e planejamento das práticas docentes no Ensino Fundamental de C.A à 4ª série.

Neste espaço *Lá*, a interação entre os sujeitos da escola, produz significação e, portanto funciona como força simbólica para professor e aluno, colocando em movimento os signos construídos por cada participante da ação, em seu mundo subjetivo. Assim a sala de aula é o lugar destes encontros subjetivos e por isso também lugar do espaço onde acontece o *Lá*. Nesta sala, a figura ensinante utiliza-se de todo o instrumental que a escola reúne para que o aprendente melhor se aproprie dos conhecimentos: os conteúdos, os métodos, a metodologia e a avaliação, mas o seu olhar atento às falas, aos gestos, aos interesses e aos acontecimentos que se sucedem naquele espaço de aprendizagem, aliado aos vínculos e as intencionalidades que ligam todos em torno de um interesse comum, fazem esta sala de aula funcionar como potencializadora de sentidos para todos os envolvidos na aprendizagem. Digo todos, pois o professor aí também se inclui, não como apenas um observador, mas como mediador das intencionalidades dos indivíduos que fazem parte do grupo. Neste espaço de convalidações isto ocorre, pois as intencionalidades e vínculos fazem funcionar fatores instintivos e motivações pessoais que se põem em movimento no indivíduo, por meio da interlocução com o outro.

Neste espaço *Lá* cria-se uma narrativa de trabalho que se inicia no momento do contato de todos na sala e continua para além do espaço físico, nas lembranças, nas representações e sentimentos, nos sujeitos, dentro e fora do espaço escolar onde se originou. A sala transforma-se num espaço narrativo de trabalho, onde ensinantes e aprendentes constroem um texto único – o produto do entendimento, tal qual na visão de Habermas- utilizando para isto os conteúdos programáticos, que cada participante, individualmente, faz significar ao seu modo, dando-lhe sentidos diferentes. Isto marca o ambiente da sala como vivo, dinâmico e em devir, dada a multiplicidade de intenções e representações de seus atores. Assim, os projetos de trabalho são criados e modificados coletivamente e não se traduzem apenas em modos de saber, mas fazem aparecer a dúvida, a criação, o interesse, a curiosidade, o espanto, a autonomia, a solidariedade e também abarcam a crítica, o ficar aborrecido, o pedir ajuda e o uso do argumento para modificar o que foi estabelecido pelo grupo. Na maior parte das famílias dos alunos isto se traduz numa participação ativa, interessada e colaboradora, mediada pelos projetos de trabalho do grupo, mesmo quando isto se relaciona àqueles alunos que enunciamos no

início deste trabalho, como os sujeitos da cultura oral que passaram a integrar o CAP-UFRJ por meio do sorteio. Isto nos leva a acreditar que os vínculos e as intencionalidades postas em movimento neste espaço metafórico, fazem os alunos mobilizarem também suas famílias nesta participação, ampliando assim os sentidos do aprender para além da sala de aula. Neste quadro, uma intencionalidade comum, é capaz de mediar desejos e intenções, formando um grupo cooperativo. Dá-se assim o espaço *Lá*, onde pode haver permuta dos papéis entre ensinante e aprendente, sem que o professor sinta isso como uma ameaça ao seu saber ou poder, já que ele tem o entendimento de que realiza uma mediação não propriamente com os alunos, mas com os signos culturalmente construídos por cada um, que por assim ser, possuem significados diferentes para cada indivíduo. Por isso a relação é individual, mas não se materializa como pessoal, fato que pode ser a base de um melhor entendimento entre ensinantes e aprendentes, onde nenhum dos atores da educação têm que abdicar de sua autoria, pois ela é convalidada subjetivamente por cada participante do grupo. Assim o papel do professor ganha importância como mediador das subjetividades- dos desejos e das intenções, formando um grupo cooperativo, numa base de entendimento comum, idéia que se distancia da construção de um grupo homogêneo, já que são diferentes os indivíduos, assim como suas intenções.

Neste espaço de interações, a orientação e planejamento das práticas docentes, incluindo-se aí a avaliação, não se ligam a normas rígidas e nem a dogmas, mas é o resultado de uma constante integração entre as intenções de alunos e professor. Por isso estas práticas não são um fim em si, mas têm como desafio a busca do significado que cada projeto de trabalho elaborado coletivamente, pode instaurar. O planejamento curricular se adapta a um ritmo próprio construído pelo grupo, orientando o trabalho em direção a uma quantidade menor de conteúdos desenvolvidos, embora com um grau de aprofundamento determinado pelos interesses e dúvidas do grupo, incluindo-se aí uma maior variação nas formas de fixação destes conteúdos.

Neste trabalho cooperativo, o professor tem um papel fundamental, ao reunir todas as vozes em torno de uma construção comum: despertando interesses; descobrindo o modo pessoal com que cada aluno articula o seu pensamento para aprender; adaptando os conteúdos de forma a que estes façam sentido na narrativa do grupo; estando atento às falas, aos gestos e aos interesses dos alunos, todas questões que não se põem em movimento, caso não se tenham formado vínculos do professor com os

alunos, dos alunos com o professor e do aluno com os seus companheiros. Que não se pense com isto que esta sala de aula evita os conflitos, é sempre silenciosa, que todos sempre se entendem ou que os alunos tudo compreendem. Como parte do ambiente humano, essa sala é viva e, por isso, contém todas as contradições e incertezas que são próprias da condição humana, conseqüentemente, mantém como desafio o encontro dos significados.

Considerações Finais

Chegamos ao ponto deste trabalho onde já é possível fazermos algumas considerações a nossa professora que lá no início dividiu conosco a angústia de ter alunos que não aprendiam, numa escola de tradição marcadamente de resultados.

Para que ela possa entender sua prática, dialogar com os seus pares e com as famílias dos alunos, é necessário que ela entenda que o ato de conhecer é uma atividade complexa, atravessada pela compreensão, interpretação, declaração, esclarecimento e tradução, formas que serviram de base aos primeiros atos de ensinar e aprender- a hermenêutica.

Se no início este ato relacionava-se a uma interpretação isenta da interferência dos sujeitos, baseada apenas no entendimento da idéia do autor, com o tempo essa interpretação foi sendo cada vez mais interiorizada –com Gregor, Schleiermacher, Heidegger, Gadamer-, até chegar ao momento que temos hoje, onde há a subjetivação das aprendizagens que a modernidade ajudou a instituir.

Com a perda das identidades coletivas, os sujeitos da pós-modernidade passaram a não mais acreditar nas estabilidades das idéias e das condutas. Surge assim um novo sujeito que, sem as referências estáveis que os ancoravam no mundo social, perdem o sentido de si, tornando-se fragmentados e orientados exclusivamente por seus próprios interesses. Fecham-se assim para o outro.

Na escola, diante destas transformações nas relações interpessoais, estes novos sujeitos aprendentes logo perceberam que a instituição não conseguia dialogar com suas intenções, tão apegada que estava às técnicas e à edificação do sujeito ideal, o sujeito lógico, que sempre dominou as atenções desta escola brasileira. Foi afinal, para este sujeito lógico, que a escola foi instituída, criada também para instituir o Estado Democrático, com suas formas de organização, suas concepções e modos de conduta

legitimados como ideal. Essa escola que nunca teve apreço pelos costumes da nossa gente, e que tudo sempre fez para normatizar e reformar os costumes das famílias, que já no início da República, enviavam seus filhos à escola com esse fim. Essa escola que lida com as desigualdades sociais, escamoteando as diferenças existentes entre os alunos, com a idéia de que ao se empenharem, estes conseguem progredir na aprendizagem. Em síntese, essa escola coloca o indivíduo como responsável por seu próprio crescimento e destino. Aos alunos só resta empenharem-se cada vez mais, à medida que avançam os graus de ensino, a fim de vencerem a quantidade de conteúdos que lhes são apresentados. Quando eles não vencem os conteúdos, os conteúdos os vencem, sob a forma de evasão e abandono. Isto parece confirmar, nesta escola, a manutenção do modelo de sujeito ideal, e, portanto, lugar que não sabe lidar com a diversidade destes novos alunos, nem cultural e nem socialmente.

É com este pano de fundo da educação, que surgem assim os primeiros entraves para que nossa professora continuasse a ensinar como vinha fazendo até então, com sucesso, já que um outro fator presente na história de constituição do Cap-UFRJ, confirma o apreço ao sujeito da razão. É o que se refere à sua constituição como uma escola marcadamente de tradição Escolanovista, movimento que se caracterizou pela renovação da educação, alterando aspectos da forma e da cultura, até então existentes na escola, propiciados pelos estudos da biologia, psicologia e sociologia educacionais, movimento que, já no final do século XVIII, com o Iluminismo, começa a se delinear, como presságio, com Froebel, e a ênfase dada às atividades lúdicas; à Herbart, que defendia a adoção, pelo professor, dos preceitos da psicologia, na compreensão evolutiva da aprendizagem, passando por Kant e Descartes, com sua razão, possível de ser aprendida por um método. No Brasil, o esforço de Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos e Anísio Teixeira, teóricos que contribuíram para a implantação desta nova escola, fizeram este movimento espalhar a crença num projeto de nação desenvolvida.

Acontece que este Movimento Escolanovista trouxe embutido em suas pretensões, o sujeito Iluminista, com o seu apreço pela inteligência e pelo saber logicamente constituído e, mais uma vez, pretendia-se operar mudanças no ideário de alunos, famílias e professores, negando qualquer outra ordem social diferente. Tudo isto dificultou à escola perceber a multiplicidade dos sujeitos da aprendizagem. No que pese esta marca preferencial pelo sujeito lógico, este movimento da Escola Nova surgiu num

momento em que os sujeitos da pós-modernidade ainda não haviam se constituído, não sendo tão visível, na escola, a existência de diferenças. No momento em que esses novos sujeitos chegam à escola, não conseguem dialogar com as intenções aí existentes. Com isto, este movimento Escolanovista, assim como o CAp UFRJ, não tendo um olhar diferenciado para estes sujeitos, levaram estes alunos a não realizarem aprendizagens. As concepções Escolanovistas caem em descrédito e a escola, incluindo-se aí o CAp-UFRJ, passa a ter que lidar com o não aprender do aluno.

Apesar dos vários movimentos de expansão do ensino e de inclusão do aluno que foram deflagrados entre os anos de 1970 e 1990, não aconteceram mudanças que levassem o aluno a sentir-se incluído na escola, valorizado étnico, racial e culturalmente. A escola só conseguiu enxergar, na diversidade deste novo aluno, comportamentos anômalos, sempre que estes se desviavam das expectativas de civilidade que sempre a inspiraram. Neste quadro se inserem todas as dificuldades de atenção concentrada e as condutas consideradas hostis, de alguns alunos que desorganizam a monotonia da sala, e estão também as dificuldades, consideradas de alfabetização, de muitos de nossos alunos, conseqüência da existência de duas formas de representação de mundo diferentes, que trazem impactos sobre a representação fonológica de nossa língua portuguesa. Nisto resulta um grupo de alunos que se adaptam à construção da norma culta e outro grupo, cujas produções se assemelham mais à fala.

Diante de tal quadro, com estes novos sujeitos na escola e tendo por horizonte os contextos de educação inclusiva, que resgatasse a construção das identidades e a busca da autoria, por meio de suas próprias visões de mundo, buscaram-se novas saídas. Inaugura-se assim um novo professor, sem que para isto fossem necessários novos métodos ou novas tecnologias e sim, um olhar mais atento ao que sempre esteve na escola mas que não costuma ser parte integrante do planejamento docente: a subjetividade, a representação e os vínculos próprios da constituição de cada indivíduo. Se na escola que tínhamos antes, estes fatores não eram preponderantes, tão ocupados estavam todos, na construção do sujeito lógico, no momento em que as individualidades se subjetivaram e houve a perda do sentido de si, o professor intuiu que o entendimento de seus alunos poderia estar relacionado à busca dos sentidos, se este professor mediasse as diferentes vozes da sala, com suas subjetividades e intenções, na busca dos significados do que aprendiam. Assim, estes conceitos de subjetividade e

intencionalidade passaram a serem postos em movimento no ato de aprender/ensinar, contribuindo para que professor e alunos se colassem diante de uma tarefa única, auxiliados pelos vínculos, fazendo surgir em ambos, o prazer de ensinar e aprender.

Neste trabalho mostramos ser possível o encontro de um espaço de aprendizagem- o *Lá*, espaço das metáforas, onde se produz significação tanto para quem ensina, quanto para quem aprende, pois colocam em movimento, no momento da ação, os signos construídos por cada participante em seu mundo subjetivo. Estes significados, orientados pelas intenções dos indivíduos, surgem de modo inferencial, a partir de indícios que funcionam como sugestões para que o indivíduo transforme em sistema, a sua ação. Por isso estes significados não estão dados e necessitam ser convalidados. Neste movimento, quando há o encontro das intenções dos sujeitos, instala-se o espaço *Lá*, o lugar mágico onde a verdade se revela e onde o conhecimento não se submete àquilo que não faz sentido para o sujeito.

Por ser o conhecimento uma busca e uma apreensão pessoal, de uma cultura, esta busca deve estar relacionada a um desejo de conhecer, que como todo conhecimento, possui as incertezas que este momento instaura. É Fernández quem nos lembra: “*Não há desejo de conhecer sem contato com o desconhecimento.*” FERNÁNDEZ (1994: 162).

Por isso, diríamos à nossa professora, que a busca deste desconhecido pode tornar-se mais significativo para todos, na escola, através da mediação das subjetividades que o professor pode instaurar. Eis aí o paradoxo existente na escola apontado neste estudo: a cisão entre o sujeito lógico e o sujeito sensível e, como consequência, a maior preocupação da escola, com a norma do ato de conhecer preponderando sobre as subjetividades, além da apatia que envolve os professores, por não saber como lidar com estes novos sujeitos da aprendizagem. Nesta separação, a escola aloca nos exercícios de criatividade ou nas dificuldades de comportamento e relacionamento com o professor, com os outros alunos e com as famílias, todas as questões que se referem às subjetividades e suas preocupações se voltam para o sujeito da razão. No entanto, no momento em que o sujeito lógico e o sensível podem estar juntos, instaura-se o espaço *Lá*, onde as aprendizagens sempre se realizam e têm múltiplos sentidos.

É com a idéia de Proust, para os significados que as palavras evocam no sujeito, que tentamos uma aproximação com a idéia do espaço *Lá*:

“(...) a emoção, desviando o que pretendíamos dizer, permite desabrochar em seu lugar uma frase inteiramente nova, emersa do lago ignorado onde vivem as expressões sem relação com o pensamento, e que por isso mesmo o revelam.” PROUST (2004: 110).

Com tudo isto, acreditamos que a escola de hoje, que se pretende inclusiva, deve mudar o seu modo de compreensão. Para além de ensinar os conteúdos formais, a escola há que se preocupar em legitimar os sujeitos, ajudando-os na construção de suas identidades. **Existem vários caminhos para isto, a busca da convergência entre o lógico e o subjetivo é um deles.** Porém, estas são questões que ainda carecem de aprofundamento, já que se constituem numa proposta de trabalho a ser desenvolvida ao longo de toda a vida. Por isso estarão sempre abertas a novas perspectivas e a novas pesquisas.

6.1.Retomando os capítulos

Este trabalho teve o propósito de, a partir da análise do planeamento pedagógico da escola, investigar a escola de hoje, verificando que impactos os movimentos de interlocução podem operar na relação de ensinar/aprender, no cotidiano da escola. Procurou-se, pois, discutir formas de aprender/ensinar onde os atores da educação compartilham modos de aprender, pela interlocução com o outro, visando ampliar os conhecimentos sobre a influência dessa interlocução na aprendizagem, na mobilização dos interesses e nas maneiras dos alunos operarem o conhecimento. Com isto refletiu-se

também sobre o papel do professor nesse modelo de interlocução do ato de aprender, na escola e os impactos e as expectativas que esta interlocução podem gerar na comunidade e nos próprios atores da educação, quando confrontados com a normatização da escola de hoje.

O capítulo um teve por objetivo apresentar a questão central que motivou este estudo, traçando um quadro do contexto de onde a questão se originou.

A partir do relato de experiência de uma professora que trabalha no CAp-UFRJ com turmas do Ensino Fundamental, de C.A à 4ª série, onde a partir do ano de 1998 o sorteio público nas turmas de 1ª e 5ª série trouxe mudanças no perfil de aluno e de todos os conceitos de ensino e aprendizagem da escola, procurou-se entender o quadro das mudanças ocorridas no colégio. Buscando nas raízes das primeiras ações humanas de cognição, uma aproximação com o espaço de interação, pela comunicação, apresentou-se um breve estudo sobre a Hermenêutica, relacionando-a ao ato de fazer interpretar e significar a palavra. Apontou-se assim para a necessidade de se investigar a existência de uma relação entre o conhecimento e as interações subjetivas presentes no ato de tradução e comunicação, como um desvelamento da verdade. A partir disso, relacionou-se o quadro de distanciamento dos alunos da escola formal de hoje, dos interesses e das interações no ato de aprender/ensinar, à inexistência destas interações subjetivas na escola que temos hoje, fato que deve ser mais investigado. Isto apontou para a necessidade de aprofundar esta questão da interlocução com o outro, na escola de hoje, como uma tentativa de resposta para a questão-problema inicial.

No capítulo dois, objetivou-se conhecer a história de criação do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp), incluindo-se aí, as razões de sua existência, desde o momento de sua criação, assim como os contextos que motivaram sua trajetória, sua estrutura administrativa organizacional, suas formas de ingresso, assim como suas diretrizes curriculares, ajudando-nos a situar o contexto ao qual se referia o presente estudo. Para isto foram analisados documentos elaborados pelo CAp-UFRJ e documentos oficiais do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade UFRJ (PROEDES). Nesta busca, o planejamento curricular foi também analisado, tentando-se perceber, mais do que a organização ou as metodologias empregadas, a sua adequação ao novo perfil de aluno existente na escola.

A análise dos dados captados, em confronto com a questão em foco- o não aprender destes novos alunos-, evidenciaram as primeiras respostas relacionadas à

aprendizagem, apontando para a existência de um tipo de modelo de sujeito cognoscente implícito nesta aprendizagem.

A análise dos dados quantitativos deram uma primeira imagem da situação do aprender, no CAp.

Se os professores se ressentem de dificuldades na aprendizagem dos alunos, o mesmo não se reflete nas taxas de repetência e evasão nas turmas.

Estes dados quando confrontados com os planejamentos do colégio, sugerem que o professor do CAp continuou experimentando, com os novos alunos, o que havia dado certo na época anterior ao sorteio, sem nenhuma certeza dos resultados. O que anteriormente dava certo, tendo em vista a homogeneidade dos alunos em relação ao conhecimento, representações e experiências de vida, passou a ser também usado com os novos alunos que entraram para o colégio, por sorteio. No entanto, dados do Senso Escolar (1997-2005), demonstraram apenas um ligeiro aumento na taxa de evasão, o que se transformou num paradoxo, quando confrontado com as preocupações do professor com o não aprender do aluno, indicando que os professores, principalmente os de C.A à 4ª série, conseguem ver mais de perto o seu aluno, com suas necessidades e peculiaridades, criando formas próprias de acolhê-los em suas dificuldades.

Os dados referentes aos resultados da Prova Brasil- 2005-CAp/UFRJ (2005) como o primeiro colocado em português e matemática, na 8ª série, entre os colégios da rede pública, e como segundo colocado entre as escolas públicas na prova do Enem-CAp/UFRJ (2005), revelaram que o professor vive o paradoxo de sentir-se em apuros com o não saber do aluno, para em seguida buscar saídas individuais, na tentativa de resolução de tal contradição. Este professor, enfim, parece esforçar-se para enxergar o aluno e o seu não-saber.

Implícito nesta conduta dos professores, deve estar a idéia de que ao se mostrarem à Universidade como os “melhores”, provando que tentam dar conta de sua principal tarefa- ensinar-, provavelmente continuam também garantindo ao colégio, a construção de uma experiência com autonomia e autoria, junto à Universidade.

O terceiro capítulo teve o objetivo de tentar desvelar o sujeito cognoscente implícito neste modelo de aprendizagem, de Colégios de Aplicação, em especial o CAp-UFRJ. Para isso, abordou-se sobre o Movimento da Escola Nova, como uma teoria disseminada em várias partes do mundo a partir do final do século XIX, na qual os

Colégios de Aplicação se modelaram. Para melhor contextualizar o Movimento Escolanovista, inicialmente, apresentou-se um breve panorama do Iluminismo, como um movimento de compreensão do homem pelo uso da razão, que ocorreu no século XVIII, como um presságio do Movimento Escolanovista com as principais idéias dos teóricos que ajudaram a construir o ideário deste movimento. Em seguida apresentou-se uma breve retrospectiva do Movimento Escolanovista na Europa e nos Estados Unidos, com as idéias dos Pioneiros que marcaram este período de renovação pedagógica e as idéias que acabaram se irradiando para o resto do mundo, incluindo o Brasil. Com isso, fez-se um retrospecto deste movimento da Escola Nova no Brasil, como sendo, não só, um momento voltado para uma nova compreensão do homem numa sociedade moderna, como também a instituição da nação e do povo brasileiro, estabelecendo-se um corte a partir do movimento por uma escola nova, iniciado nos anos de 1920 e retomado na década de 50. Buscou-se assim elucidar os momentos históricos que influenciaram as principais tendências pedagógicas desse período, que levaram ao surgimento das escolas experimentais, criadas aos moldes das Escolas-Laboratório americanas. Pretendeu-se com isto enunciar o perfil ideal de sujeito cognoscente implícito neste modelo de ensinar/aprender nestas escolas experimentais, sendo o CAp- UFRJ, uma delas- foco deste estudo.

Concluiu-se, com isto que, o cenário onde surgiu o CAp-UFRJ foi marcado pela renovação das idéias pedagógicas, na crença da realização de uma reforma social, promovida por uma burguesia intelectual moderna que visava a construção de uma nova sociedade. Neste quadro, o padrão de sujeito cognoscente concebido assemelhava-se ao da burguesia intelectual, da cultura dominante, reconhecida como científica- o sujeito cartesiano, cujo pensamento caracteriza-se pela objetividade, linearidade, supostamente neutro e universal.

Neste quadro, a instituição do CAp-UFRJ, como colégio laboratório, favoreceu um trabalho voltado para a experimentação, visando desenvolver no aluno a iniciativa, criatividade e responsabilidade. A observação era usada como preparação para a experimentação e na matemática, o desenvolvimento do raciocínio lógico e a solução de situações problema visavam a reelaboração do conhecimento.

O quarto capítulo teve por intuito enunciar as concepções de sujeitos ensinantes e aprendentes do CAp- UFRJ.

Por estarem as concepções de sujeito lógico, descritas nas teorias que tratam da aprendizagem humana em Piaget, com sua Epistemologia Genética, optou-se por

melhor conhecer o modo como este autor descreve esse sujeito lógico da aprendizagem. Para isso, utilizou-se a obra de Piaget retratada em seus vários momentos de pesquisa. Neste momento colocou-se em cheque a construção do modelo lógico-formal de sujeito do conhecimento numa educação inclusiva, procurando-se assim, mais do que elege o sujeito diferente do grupo guiando-se por um conceito único de pessoa, mas utilizar-se da rica diversidade cultural e visões de mundo dos sujeitos, para conhecer com autoria e não por imitação. Propôs-se assim um novo olhar sobre a concepção de aluno. Numa ampliação do modelo de Piaget, foram em seguida apresentadas as teorias de Vygotsky sobre a aprendizagem. Dentre os conceitos desenvolvidos, o de *zona de desenvolvimento proximal* lançou novas luzes sobre o aprender/ensinar na escola. Neste percurso, procurou-se desvelar a concepção de aluno empregado nas escolas experimentais, tentando entender o quadro das não aprendizagens desses nossos alunos, uma das razões desse estudo.

Com isto conclui-se que, historicamente consagradas como Fundamentos das práticas de ensino em Colégios de Aplicação, as teorias de Piaget e Vygotsky ajudaram a fundar um colégio voltado para experimentar novas maneiras de instituir o sujeito do conhecimento. Se com as teorias de Piaget, resgatou-se o sujeito Iluminista da razão, dos pensamentos corretos, o sujeito lógico-formal, com as teorias de Vygotsky esse sujeito foi visto como carregado de intenções, desejos e capacidade de ressignificar suas experiências de aprendizagem, numa interlocução com os outros sujeitos, mediada pela cultura.

No entanto, o entrecruzamento de todos os fatos que acompanharam a história do CAP-UFRJ, vistos até aqui, começaram a apontar para a existência de uma ambigüidade que se instalou no colégio, desde a sua inauguração, na maneira de ensinar, entender e acolher o aluno. Ao lado de uma cultura de experimentação e inovação- da Escola Nova, o colégio sempre teve por tarefa atender ao sujeito da cultura científica, marca que se traduziu nos famosos “vestibulinhos”, que sempre deram acesso aos representantes de um modelo de pensamento socialmente reconhecido. No entanto, no momento em que mudanças no perfil de aluno passaram a exigir mudanças no perfil de trabalho, a escola passou a ter que descobrir um novo jeito de experimentar com os alunos, novas maneiras de ensinar/aprender.

Neste momento, observou-se que aqueles professores que se imbuíram do referencial Escolanovista, passaram a empregar este ideal adaptando-o aos novos sujeitos da contemporaneidade. Isto os levou a experimentarem outras formas de fazer o

conhecimento chegar a este novo sujeito da aprendizagem, baseado no diálogo com as intencionalidades de professor e alunos.

Neste movimento de “aproximação” e interlocução do professor com estes novos sujeitos da aprendizagem, inauguraram-se novas formas de aprender/ensinar, assim como também novas características destes sujeitos, revelaram-se.

O capítulo cinco teve por objetivo aprofundar questões da escola que se relacionam ao ato, propriamente, de aprender/ensinar e sua relação com a questão da intencionalidade, que na escola parece caminhar ao lado dos métodos, das teorias e das práticas pedagógicas, regulando e norteando os modos de ser aluno e professor.

Para isso começou-se por investigar o papel da intencionalidade na escola. Partiu-se da concepção de que a escola, tal como outra instituição social, é um conceito para determinada sociedade, o que implicou inicialmente entendermos o que se compreendia pela instituição-escola, assim como o que se entendia como padrão de comportamento a ser adotado na instituição, na tentativa de responder a algumas questões: existiria um *padrão de comportamento* a ser adotado na escola? O que se poderia esperar desta instituição? As respostas a estas questões colocaram em questionamento os papéis desempenhados pelos atores da educação na escola que temos hoje, pertencente à cultura *pós moderna* (Hall) onde a perda das identidades coletivas provocou inúmeras mudanças no seu perfil, estando o CAP aí também incluído. Neste ponto, os estudos sobre as modificações ocorridas nas estruturas e processos das sociedades modernas ajudaram a compor o quadro dessa escola que temos hoje, assim como enunciaram o conceito de aluno desta cultura *pós moderna* (Hall), com uma subjetividade e intencionalidade que encontramos descrita por *Castoriadis*. Nesse momento a teoria de *vínculo*, introduziu a idéia de interação no convívio da sala de aula, nos apontando para o espaço “Lá” - o lugar mágico onde há o encontro dos desejos e das intenções de ensinantes e aprendentes. Com todo este percurso realizado, apresentamos a teoria que fala sobre o sistema metafórico- o lócus do espaço “Lá”, capaz de abarcar esses novos sujeitos da escola de hoje.

Com isto concluiu-se que, diante de tal quadro, com estes novos sujeitos na escola e tendo por horizonte os contextos de educação inclusiva, que resgatasse a construção das identidades e a busca da autoria, por meio da própria visão de mundo destes sujeitos, buscaram-se novas saídas para a não aprendizagem destes alunos. Inaugurou-se assim um novo professor, sem que para isto fossem necessários novos métodos ou novas tecnologias e sim, um olhar mais atento ao que sempre esteve na

escola mas que não costuma ser uma parte integrante do planejamento docente: a subjetividade, a representação e os vínculos próprios da constituição de cada indivíduo. Se na escola que tínhamos antes, estes fatores não eram preponderantes, tão ocupados estavam todos, na construção do sujeito lógico, no momento em que as individualidades se subjetivaram e houve a perda do sentido de si, o professor intuiu que o entendimento de seus alunos poderia estar relacionado à busca dos sentidos, se este professor mediasse as diferentes vozes da sala, com suas subjetividades e intenções, na busca dos significados do que aprendiam. Assim, estes conceitos de subjetividade e intencionalidade passaram a serem postos em movimento no ato de aprender/ensinar, contribuindo para que professor e alunos se colassem diante de uma tarefa única, auxiliados pelos vínculos, fazendo surgir em ambos, o prazer de ensinar e aprender.

Neste trabalho mostramos ser possível o encontro de um espaço de aprendizagem- o *Lá*, espaço das metáforas, onde se produz significação, pois coloca em movimento, no momento da ação, os signos construídos por cada participante em seu mundo subjetivo.

Por fim, concluímos que a busca do conhecimento pode tornar-se mais significativa para todos, na escola, através da mediação das subjetividades que o professor pode instaurar. Eis aí o paradoxo existente na escola, apontado neste estudo: a cisão entre o sujeito lógico e o sujeito sensível e, como consequência, a maior preocupação da escola, com a norma do ato de conhecer preponderando sobre as subjetividades, além da apatia que envolve os professores, por não saber como lidar com estes novos sujeitos da aprendizagem. Nesta separação, a escola aloca nas dificuldades de comportamento e relacionamento com o professor, com os outros alunos e com as famílias, todas as questões que se referem à subjetividade do indivíduo e suas preocupações se voltam para o sujeito da razão. No entanto, no momento em que o sujeito lógico e o sensível podem estar juntos, instaura-se o espaço *Lá*, onde as aprendizagens sempre se realizam e têm múltiplos sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A.A.(1992) -*Intelectuais e Guerreiros: o colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

AZEVEDO,F.(1958a)- *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, V.3

_____ (1958b)- *A cultura Brasileira- 5ª ed.*- São Paulo: Melhoramentos.

BEATTY, B.(1996) - *Repensando o papel histórico da psicologia na reforma educacional*. In Olson et Torrance- *Educação e desenvolvimento humano*. Tradução portuguesa: Porto Alegre, Artes médicas, 2002.

BERTICELLI, A.I (2004)- *A origem normativa da prática educacional na linguagem*. Ijuí: Unijuí.

BOTTOMORE, T e OUTHWAITE, W. (1996)-*Dicionário do pensamento do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar.

BRASIL. *Decreto Lei nº 9053 de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país*. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União. Ano 1946, de 15 de março de 1946.

BRASIL (1942)- *Lei Orgânica do Ensino Secundário*. Decreto-Lei nº 4244 de 9 de abril de 1942. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde.

CABRAL, A. (1971)- *Dicionário de psicologia e psicanálise*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.

CASTORIADIS, C. (1999)- *Para si e subjetividade-* In: MORIN , E. et. al. *O pensar complexo- Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond.

CORETH, E.(1973)- *Questões fundamentais de hermenêutica*. São Paulo: E.P.U.

DELEUZE,G.(2003)-*Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

DESCARTES R. (2004)- *Discurso do método- regras para a direção do espírito*. São Paulo, Martin Claret.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS (1958)- *Instruções sobre a natureza das classes Experimentais*. Rio de Janeiro.

DUBOIS, J. (1999)- *Dicionário de Lingüística*- tradução de Frederico Pessoa de Barros- São Paulo: Cultrix.

FERNÂNDEZ A. (1994)- *A mulher escondida na professora*- Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRA, A.B.H (1977)- *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FILHO, L.B.M (2002)- *Introdução ao estudo da Escola Nova-Bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia Contemporânea*. Rio de Janeiro, Ed.UERJ

GADOTTI, Moacir.(2005)- *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática.

GIDDENS, A., BECK, U. e LASH, S. (1997)- *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*- tradução de Magda Lopes- São Paulo: Universidade Estadual Paulista

HABERMAS, J. (1989)- *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida- Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Haidar, M.L.M e TANURI, M.L (1998)- *A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira lei de Diretrizes e Bases*. In: MENESES, João et al. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. São Paulo, Pioneira.

HALL, S. (2002)- *A identidade cultural na pós-modernidade*- Rio de Janeiro: DP&A

INHELDER, B., SINCLAIR, M. e BOVET, M. (1975)- *Aprendizaje y estructuras de conocimiento*- In: CASTORINA A.J.- *O debate Piaget-Vygotsky*. In: Piaget-Vygotsky- *Novas contribuições para o debate*. S.P: Ática, 1995.

LYOTARD, J.F (1985)- *A condição pós-moderna*- Lisboa: Gradiva in *A crítica da modernidade e a educação*- Pró-posições- Unicamp, v. 7, nº 2[20], julho.

MOLON, I. S. (2003)- *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*- Petrópolis: Editora Vozes.

MORIN, E. (1996)- *A noção de sujeito*- In: SCHNITMAN, D.F.(org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

NUNES C. (2000) – *Desencantos da modernidade pedagógica*- In 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica.

ONU (1995) – *28ª Conferência Geral*- [on line]. Disponível: www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm. Consultado em 24/11/06.

PEDROSA, Maria Elisa P.F. (2002)- *Centro Educacional de Niterói: uma história de experimentação pedagógica*. Orientador: Profª.Drª.Mirian

Sabrosa Zippin Grinspun. UERJ. Faculdade de Educação. Dissertação(mestrado em Educação).

PIAGET J. (1970)- *O nascimento da inteligência na criança*- Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar

PIAGET, J. e GRÉCO, P. (1974)- *Aprendizagem e conhecimento*- Tradução-Equipe da livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S.A.

PIAGET J. e INHELDER B. (1976)- *Da lógica da criança à lógica do adolescente*- Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Livraria Pioneira.

PROUST, M (2004)- *Em busca do tempo perdido- O tempo redescoberto*. São Paulo: Globo.

RIBEIRO, M.L.S (2003) – *História da Educação Brasileira: a organização escolar*- 18ª ed.- Campinas, SP: Autores Associados.

RIVIÈRE-P.E (1995)- *Teoria do vínculo*- São Paulo: Martins Fontes.

SACRISTÁN G. J. e GÓMEZ P. I. A. (2000)-*Compreender e transformar o ensino*- Porto Alegre: Artemed.

SENN, L.A. (2006a)- *Categorias e Sistemas Metafóricos- um estudo sobre a pesquisa etnográfica*. Educação em foco V.11(1). Juiz de Fora: UFJF.

_____ (2007a)- *O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da Linguagem e a Educação*. In: DELTA (23). São Paulo: PUC S.P.

_____ (2007b)- “Processos educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporânea”. In: Letramento-Princípios e Processos. Curitiba: IBPEX p-46-7.

_____ (2006b)- *A construção social do fracasso escolar: normatividade subjetiva e interdição civil*- In: 13 Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Atas do. Recife/PE: UFPE.

SENN L.A. E CASTRO F.A (2006c)- *Dos limites entre o técnico e o específico na formação docente*- In: 13 Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Atas do. Recife/Pe: UFPE.

SILVA, B.(1986)- *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

UFRJ (2000)- *Perfil Institucional (do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro)* . Rio de Janeiro: CAp/UFRJ.

Documento inédito.

UFRJ (1976)- *Regimento das unidades que compõem o CFCH*. Processo nº 2942 de 1976. Rio de Janeiro.

UFRJ (1949)- *Diretrizes para a orientação do ensino no Colégio de Aplicação da F.N.F.i*. Rio de Janeiro

UFRJ (2006)- *Colégio de Aplicação da UFRJ*. Rio de Janeiro: CAp/UFRJ.

UFRJ (2006)- *Colégio de Aplicação da UFRJ*. [on line]. Disponível: <http://www.cap.ufrj.br/enem2005.html>, consultado em 20/08/2006

UFRJ (2006)- *Colégio de Aplicação da UFRJ*. [on line]. Disponível: <http://www.cap.ufrj.br/provabrazil.html>, consultado em 20/08/2006

VAITSMAN J. (1995)- *Subjetividade e paradigma de conhecimento*. In: Boletim técnico do Senac. Rio de Janeiro.V 21, N 2- maio/agosto.

VALLE, L (1997)- *A escola e a nação*. São Paulo, Letras&Letras.

_____ (2001)- *O discurso de Kant*- 2-5-8-12 f. Notas de aula. Rio de Janeiro. 25/4/2001, 2/5/2001.

VIDAL G. D (2000) – *Escola Nova e processo educativo*- In 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica.

VYGOTSKY, S.L. (1991) -*A formação social da mente*- São Paulo: Martins Fontes.

_____ (2000)- *Pensamento e Linguagem*- São Paulo: Martins Fontes.

WADSWORTH, J.B. (1992)- *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*- Tradução de Esméria Rovai. São Paulo: Livraria Pioneira.

SILLAMY, N. (1967)- *Dicionário de Psicologia*- Rio de Janeiro: Larousse do Brasil.