

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NÍVIA GORDO

**História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986):
a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar**

SÃO PAULO
2010

NÍVIA GORDO

**História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986):
a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Filosofia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. *Carlota Josefina Malta C. dos Reis Boto*

SÃO PAULO
2010

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autora: Nívia Gordo

Título: *História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986): a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar*

Local e data de aprovação: _____

Banca examinadora:

*Ao professor José Mário Pires Azanha
In memoriam*

A todos os professores das escolas públicas.

AGRADECIMENTOS

Apresento meus agradecimentos aos colegas, amigos e instituições cujo apoio foi valioso para a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Carlota dos Reis Boto, orientadora e amiga, que me incentivou a fazer este trabalho.

À Profa. Dra. Mary Júlia Duetzsch e à Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza que muito contribuíram, no exame de qualificação, com uma profícua análise, comentários e sugestões para revisão e aprofundamento deste estudo.

À Profa. Dra. Arlete Marques da Silva pela leitura crítica dos textos, sugestões e indicações bibliográficas.

Aos responsáveis pela direção e coordenação da Escola de Aplicação da FEUSP, que gentilmente permitiram acesso ao Centro de Memória dessa escola.

Às professoras Maria Salete Cruz, Maria Luiza Mondin, Elisabeth Camargo Prado, Lezilda Vigneron, colegas e amigas queridas da Escola de Aplicação, que se dispuseram a conceder depoimentos importantes, relativos às atividades desenvolvidas nessa escola.

À Profa. Dra. Sumaya Persona de Carvalho e à Profa. Ms. Rosa Maria Jorge Persona, ambas da UFMT-Cuiabá, que constantemente me incentivaram e prestaram valiosa colaboração para a realização deste trabalho.

A Márcia Bastos Colares Willy, secretária do Departamento de Filosofia e História da Educação (FEUSP) pelo atendimento sempre gentil e solícito.

À Profa. Dra. Marinilzes Moradillo Mello pela leitura crítica e revisão técnica deste trabalho.

A Miquelina Flexa, diretora da Biblioteca da Congregação da FEUSP, que várias vezes me permitiu acesso a essa biblioteca para fins de pesquisa.

À Profa. Ms. Eliana dos Santos Costa Lana, que muito colaborou com a pesquisa de textos para a revisão da literatura sobre o tema deste estudo, e também na gravação das entrevistas coletivas da Escola de Aplicação da FEUSP.

À Profa. Dra. Iomar Barbosa Zaia, por me facilitar acesso aos documentos do Centro de Memória da FEUSP.

A Instrutora de Informática, Maria das Dores Barbosa, por me ajudar na elaboração dos quadros curriculares e organogramas.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

“Um galo sozinho não tece uma manhã...”
João Cabral de Melo Neto

LISTA DE FOTOS

- Foto 1 – Planejamento
- Foto2 – Castelo de sucata
- Foto 3 – Porta de passagem
- Foto 4 – Aranhas tecedoras
- Foto 5 – Aranha Caramelo
- Foto 6 – Pássaro de luz
- Foto 7 – Aranha mãe
- Foto 8 – Varal da primavera
- Foto 9 – Aranhas-filhotes
- Foto 10 – Arco-íris
- Foto 11 – O espantalho
- Foto 12 – Pássaro “Juim”
- Foto 13 – “Flicts”
- Foto 14 – Canto “As cores”
- Foto 15 – Obras em argila
- Foto 16 – Exposição
- Foto 17 – “Lua-sol”
- Foto 18 – “Grilo da paz”
- Foto 19 – Jardim do grilo
- Foto 20 – Abelha caramelo
- Foto 21 – Cometa da luz
- Foto 22 – O girino
- Foto 23 – O casulo
- Foto 24 – Caixa-casa do casulo
- Foto 25 – Borboleta
- Foto 26 – Dobradura: borboletas

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 – Escola de Aplicação em 1975

Organograma 2 – Escola de Aplicação em 1977

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Currículo pleno (1972 a 1976)

Quadro 2 – Currículo em vigência nos anos letivos de 1977 a 1986

Quadro 3 – Quadro de Pessoal Administrativo e Técnico

Quadro 4 – Quadro Curricular Comparativo 1976 e 1977

Quadro 5 – Comparativo de alunos distribuído por série, classe, sexo – 1974-1982

Quadro 6 – Normas de estágio – 1976 a 1986

Quadro 7 – Atividades dos estagiários

Quadro 8 – Quadro Curricular 2ª Grau

LISTA DE TEXTOS DE ALUNOS

- Texto 1 – Gato menino – Ricardo Marques
- Texto 2 – O aquário – Raquel Vieira Diniz
- Texto 3 – Arabela – Claudia
- Texto 4 – Aquário – José Roberto
- Texto 5 – Papai Noel – Carina
- Texto 6 – A teia – Marcelo
- Texto 7 – O Tatu – Keyvan
- Texto 9 – O cometa – Carla
- Texto 10 – O cometa – Fernando
- Texto 11 – O cometa – Silvio Luiz
- Texto 12 – A aranha – Vânia Adriana Bonfim Moreira
- Texto 13 – O cometa amarelo – Erika
- Texto 14 – O sol e a nuvem – Mariana
- Texto 15 – O passarinho do fio – Jonas
- Texto 16 – O apito – Fábio
- Texto 17 – A nuvem azulzinha – Cecília
- Texto 18 – O cartaz rasgado – Juliana
- Texto 19 – O arco-íris – Tatiane C. Rosa

RESUMO

Este trabalho visa descrever a história da Escola de Aplicação (EA) da Faculdade de Educação da USP no período de 1976 a 1986, durante o qual exerci as funções de coordenadora pedagógica e diretora. Nesse período, a EA contou com a participação do professor José Mário Azanha que, como Representante da FEUSP, orientou as atividades de organização e funcionamento do Ensino fundamental, com o objetivo de que a Escola de Aplicação pudesse contribuir com algumas ideias para a melhoria da escola pública do Estado de São Paulo. Neste estudo procuraremos reconstituir, numa perspectiva histórica, aspectos teóricos e práticos do trabalho realizado no referido período.

Palavras-Chave: Escola de Aplicação, José Mário Pires Azanha, teoria e prática do Ensino fundamental, escola pública.

ABSTRACT

This study aims at describing the history of the *Escola de Aplicação (EA)*, at the School of Education of the University of São Paulo (USP) during the period of 1976-1986, when I was both the pedagogical coordinator and the director. During this period, Professor José Mário Azanha, as a Representative of the School of Education of USP, headed the organization and functioning activities of the Elementary school, with the goal that the *Escola de Aplicação (EA)* could contribute with some ideas for improving the public school system of the State of São Paulo. This study seeks to reconstruct, through a historical perspective, both theoretical and practical aspects of the work that took place during the mentioned period.

Keywords: Escola de Aplicação (EA), José Mário Pires Azanha, theory and practice of the elementary school, public school.

SUMÁRIO

Capítulo I – Introdução -----	21
1.1 Ideias norteadoras e fundamentos da pesquisa-----	23
1.2 Metodologia da pesquisa-----	26
1.3 Coleta de dados: técnicas e procedimentos -----	26
1.4 Relato do cotidiano escolar: fundamentos-----	27
1.5 José Mário Pires Azanha: um delineamento possível -----	30
1.6 Obras de José Mário Pires Azanha -----	32
1.7 Conceitos básicos da obra de Azanha -----	32
1.8 Pensamento pedagógico de Azanha: algumas ideias -----	33
1.9 Cultura escolar-----	38
1.10 Autonomia da escola -----	39
1.11 Plano da dissertação-----	42
Capítulo II – Escola de Aplicação -----	45
2.1 Histórico: de Escola de Demonstração para Escola de Aplicação-----	45
2.2 Escola de Demonstração-----	45
2.3 Situação da Escola de Aplicação: 1976-1986-----	49
2.4 Regimento e objetivos: alterações feitas-----	49
2.5 Currículo e programas de ensino: 1976-1977-----	51
2.6 Análise dos currículos – currículo adotado em 1977 -----	52
2.7 Comparação dos currículos de 1976 e 1977-----	57
2.8 Sistema de avaliação do rendimento escolar-----	60
2.9 Organização do pessoal técnico-administrativo da Escola de Aplicação - 1976-1977----	62
2.10 Análise das mudanças no quadro de pessoal técnico-administrativo-----	63
2.11 Corpo docente-----	71
2.12 Corpo discente – 1º grau-----	75

2.13 Estágio-----	77
Capítulo III - Orientação para as práticas escolares e atividades extraclasse-----	81
3.1 Plano Escolar Anual: Orientação Geral (Diretriz)-----	81
3.2 Proposta pedagógica-----	89
3.3 Planejamento do ano letivo: orientação-----	91
3.4 Implicações da teoria não-diretiva na metodologia do ensino-----	94
3.5 Atividades culturais e projetos de estudo-----	98
3.6 Projeto de Ciências: meio ambiente-----	102
3.7 Projeto de alfabetização baseado na linguística estrutural-----	104
3.8 Projeto de alfabetização na linha da Semiótica-----	110
3.9 A alfabetização propriamente dita-----	116
3.10 Comentário sobre a forma de desenvolvimento do projeto-----	119
Capítulo IV - Escola de Aplicação: relato do cotidiano e avaliação da aprendizagem----	122
4.1 Escola de Aplicação (1976-1986)-----	123
4.2 Práticas escolares: área administrativa -----	124
4.3 Práticas escolares: área técnica-----	129
4.4 Práticas escolares: corpo docente -----	141
4.5 Práticas escolares: os alunos-----	143
4.6 Práticas escolares: os auxiliares-----	145
4.7 Práticas escolares: os pais -----	145
4.8 Práticas escolares: o Centro Cívico Escolar-----	146
4.9 Práticas escolares: estágio e pesquisas-----	147
4.10 Comentários-----	148
Capítulo V: Escola de Aplicação: 1983-1986 -----	150
5.1 1984: a Escola de Aplicação em crise-----	150
5.2 A Escola de Aplicação em debate-----	166
5.3 Projeto do Ensino Médio para a Escola de Aplicação-----	173

5.4 Objetivo e caráter do ensino de 2º grau-----	175
5.5 Diretrizes para organização curricular do plano de estudos-----	175
5.6 Coerência dos diferentes ensinos com o objetivo do curso-----	176
5.7 O Caráter autotético do ensino de 2º grau -----	177
5.8 Considerações sobre o quadro curricular-----	177
5.9 1984-1986: rupturas e continuidades-----	181
5.10 Avaliação da aprendizagem: 1976 a 1986-----	182
Capítulo VI – Considerações finais-----	188
Referências bibliográficas-----	196

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Na década de 70 do século XX continuava o processo da reforma do ensino brasileiro, marcado por várias mudanças em nível de experimentação e inovação educacional; de organização e forma de funcionamento das escolas, inclusive de alterações curriculares.

A reforma ganhou maior amplitude com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692 de agosto de 1971, complementada por uma série de dispositivos – decretos, resoluções, pareceres – que deixava claro o caráter centralizador do governo na área educacional. Como observa Souza (2008, p.266):

A própria origem da lei n. 5.692/71 é denotativa do modo como os governos militares atuaram em relação à educação. De modo semelhante ao que ocorreu em relação à reforma universitária em 1968, em 1970 o então Presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, criou, por decreto, um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar e propor diretrizes para a educação elementar e média do país. [...]. No Congresso Nacional, o projeto de lei foi apreciado em regime de urgência, prescindindo da discussão com a sociedade civil desmobilizada e silenciada pelo regime autoritário.

Uma das principais mudanças na educação brasileira consistiu na fusão do ensino primário e ginásial que passou a ser denominado ensino de 1º grau com duração de oito anos¹. Assim, pelo menos do ponto de vista formal, atendeu-se ao que dispõe a Constituição de 1967 no sentido de ser implantada uma escola única de educação fundamental.

Um aspecto também de caráter inovador consistiu no objetivo educacional estabelecido pelo art. 1º da Lei 5.962/71: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Apesar de, na época, contar-se com defensores do dispositivo legal de *qualificação para o trabalho*, predominaram intensa polêmica e críticas acirradas. Nesta linha de contestação, Azanha (1987, p.128) assim se pronunciava:

¹ De acordo com a Emenda Constitucional nº 53 do MEC, as crianças de 6 anos passaram a integrar o Ensino Fundamental. Com isso, a Educação Infantil atende a crianças de 0 a 5 anos e o Ensino Fundamental passou a ter a duração de 9 anos.

[...] A última reforma desse grau de ensino (Lei 5.692/71), ao arrepio das tendências históricas da educação brasileira, pretendeu a profissionalização maciça no ensino médio, a pretexto de uma necessidade nacional de mão-de-obra nesse nível. [...] Pelo menos três erros graves foram cometidos nessa reforma: 1) a precoce e injusta destinação profissional de jovens que ainda estavam a meio de sua formação intelectual; 2) o abandono do superior objetivo da escola de 2º grau, que é a formação para a plena cidadania, a partir de uma extravagante concepção tecnocrática a serviço de interesses imediatistas e mal detectados; 3) a descaracterização do ensino normal de tão viva tradição em São Paulo, e que foi transformado numa confusa e ineficiente “habilitação para o magistério.

Para Cunha (2009), a Lei 5.692/71 foi impositiva, respaldada no movimento ditado pela teoria do capital humano que se coadunava com a profissionalização obrigatória no 2º grau. Segundo o autor, disso decorreu o fracasso do que era visado pelos articuladores da referida proposição. Muito pelo contrário, diz Cunha, “houve prejuízos de real monta para a educação, para o ensino e, principalmente, para a população em idade escolar”. (2009, p.5).

Ocorreram reações contrárias também por parte do pessoal da burocracia do ensino público; dos diretores de escolas privadas, dos profissionais da área técnico-administrativo e docente das escolas públicas, de intelectuais ligados à educação. Entretanto, somente em 1982, mediante a Lei 7.044, o Congresso Nacional aprovaria a eliminação definitiva da profissionalização compulsória. O ensino de 2º grau foi reestruturado em dois ramos: de escolas técnicas profissionalizantes e de escolas de educação geral.

Como observa Aranha (2006), além de a reforma da Lei 5.692/71 não se efetivar quanto ao objetivo da profissionalização, ela ocasionou muitos transtornos devido, entre outros fatores, à falta de professores especializados e da infra-estrutura necessária aos cursos como oficinas, material e laboratórios, principalmente nas áreas da indústria e da agricultura. Por este motivo, foi dada primazia à área terciária que possibilitava instalações menos onerosas. Além disso, a autora critica o fato de que a inclusão obrigatória do civismo nos currículos decorria de uma imposição ideológica, reiterada pela eliminação da Filosofia e pela redução da carga horária de História e Geografia, justamente disciplinas apropriadas para o desenvolvimento da atitude crítica e da consciência política da realidade social em que se vive. E neste caso, ao se referir à formação do sujeito crítico, não se pode esquecer, também, do caráter social da escola em que esse sujeito deve ser preparado para participar da construção de uma sociedade justa e solidária. Bernard Charlot (2009, p.17) chama de *mistificação pedagógica* a concepção do indivíduo considerado como a realidade fundante da vida social:

[...] No essencial, a mistificação pedagógica consiste na redução do social ao individual. Isso é feito por meio do que Jean Chateau chamou de desvio educativo. A sociedade não é, em essência, uma estrutura, mas uma realidade totalmente dependente das vontades e capacidades dos seus integrantes. Importa, pois, formar adequadamente os indivíduos para que se construa uma sociedade sadia e feliz.

Nesse contexto de fatos e de ideias, situava-se a Escola de Aplicação da FEUSP/SP, objeto deste trabalho. Faz-se pertinente, pois, a verificação de como a EA se organizou em termos da legislação vigente e das proposições teóricas e práticas do processo educativo no período proposto, a saber, 1976-1986. Trata-se de uma questão relevante para nosso trabalho de pesquisa.

1.1 IDEIAS NORTEADORAS E FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Em 31 de agosto de 1972 do século XX, foi extinto o Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho” (CRPE/USP). Vinculado a este Centro funcionava, desde 1958, a Escola de Demonstração que tinha a “finalidade de servir de campo de observação prática das atividades desenvolvidas na Divisão de Assistência ao Magistério²”. (FAZENDA, 1987). No prédio em que funcionava o referido Centro foi instalada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo que, por sua vez, assumiu a Escola de Demonstração com a denominação de Escola de Aplicação, conforme disposto no art. 1º de seu regimento (1973).

A Escola de Aplicação de 1º grau (EA da FEUSP), anteriormente mantida pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho” do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP/MEC), incorporada à Universidade de São Paulo por força do Decreto Federal nº 71409 de 20/11/72, está sediada na Cidade Universitária e é mantida pela FEUSP.

Entretanto, a Escola de Aplicação manteve, até 1975, a mesma estrutura da Escola de Demonstração: quadro de pessoal, currículo, programas e, principalmente, os objetivos que a caracterizavam como uma escola de cunho experimental. Os objetivos apresentados no regimento da EA eram os seguintes:

- Proporcionar escolaridade de elevado padrão em nível de 1º grau, respeitando o que dispõe o artigo 1º da Lei nº 4024/61 e o artigo 1º da Lei nº 5692/71;
- Demonstrar e pôr à prova métodos educacionais previstos no planejamento anual e coerentes com o plano geral da Escola;
- Servir de campo de observação a professores da FEUSP e de estágios a alunos da FEUSP nas condições previstas no planejamento escolar anual.

² Orgão componente do CRPE “Prof. Queiroz Filho”.

O diretor da FEUSP na época, Prof. Dr. Roque Spencer Maciel de Barros, em reunião da Congregação no início de 1976, decidiu substituir o então Conselho Consultivo³ — responsável pela Escola de Aplicação junto à FEUSP — por um só representante, no caso pelo Prof. José Mário Pires Azanha com ampla liberdade para reorganizar a Escola de Aplicação, a fim de torná-la uma instituição comum, à semelhança de uma escola pública, diferindo apenas no sentido de que ela deveria oferecer estágio aos alunos e campo de estudos aos professores da Faculdade. Também, por escolha da Congregação, fomos indicadas para assumir a responsabilidade pela coordenação técnica. Desta forma, passamos a trabalhar juntamente com Azanha no período de 1976 até o final de 1984 quando, por divergências com o então chefe do Departamento de Metodologia, Azanha pediu demissão do cargo de representante junto à EA, e propôs um debate⁴ sobre essa escola. Continuamos na coordenação técnica da EA, acumulando esta função com a de diretora, de 1983 até meados 1985.

Dada a relevância da atuação de Azanha no que se referiu à reorganização e ao funcionamento da EA nos mais diversos aspectos de natureza técnico-administrativa e pedagógica e, em nosso ver, aos bons resultados alcançados na aprendizagem, propusemos como objetivos deste trabalho:

- Reconstituir a história da EA no período de 1976 a 1986.
- Descrever o posicionamento de Azanha frente aos movimentos de renovação pedagógica nas décadas de 70 e 80;
- Identificar aspectos da teoria e da prática, desenvolvidos na EA, que possam ser *viáveis*⁵ na escola pública deste Estado.

Nosso trabalho fundamentou-se em três hipóteses. A primeira consistiu na constatação de que, sem deixar de atender ao que dispunha a Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, foi possível, com a orientação de Azanha, organizar e desenvolver na Escola de Aplicação um currículo para o

³ A Seção I do antigo regimento da Escola de Aplicação dispunha em seu artigo 4º que “O Conselho Consultivo, presidido pelo Diretor da FEUSP será formado por representantes dos Departamentos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na proporção de um por departamento, mediante indicação do respectivo Chefe e homologação da Congregação da FEUSP”. (In: REGIMENTO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO, 1973). Eram atribuições do Conselho Consultivo: assessorar o diretor da FEUSP nos assuntos referentes à EA; apreciar o plano escolar anual elaborado pela EA; apreciar relatórios semestrais e anuais de atividades; solicitar o assessoramento dos Departamentos da FEUSP, quando o entender necessário; manter, pelo seu Presidente, informada a Congregação de todos os problemas referentes a EA”.

⁴ Ver relato deste debate no Capítulo V.

⁵ O conceito de viabilidade em pesquisa na área da educação constitui um dos pontos fortes da teoria de Azanha: “(...) também em educação, as teorias seriam experimentadas, não para se saber se são falsas ou verdadeiras, pois não é o caso, mas para que se investigue se são viáveis em face de um conjunto de condições”. (AZANHA, 1974, p. 77).

ensino de 1º e 2º graus de vocação humanista, pautado numa formação geral, assentada na aquisição de uma cultura de carácter desinteressado ou *autotélico*⁶. A propósito, dizia Azanha (1987, p. 161):

O reconhecimento deste carácter autotélico é ponto essencial para que as programações específicas das disciplinas não degradem o ensino de 2º grau apenas a um longo treinamento que, além de eventualmente não ter a eficiência que se pretende, pode implantar no jovem uma dúvida e uma insegurança equivocadas com relação ao seu próprio valor e aos parâmetros para aferi-lo.

A segunda hipótese referiu-se ao pressuposto de que a Diretriz estabelecida para a Escola de Aplicação e que propõe como objetivo “[...] a mera e trivial transmissão de conhecimentos” (Plano geral da Escola de Aplicação, 1976-1986, p.1) pode ser viável numa escola pública que tenha como objetivo a formação de indivíduos com capacidade de crítica, pautada no empenho sério e dedicado dos alunos nos estudos. Como argumenta o próprio Azanha na mencionada Diretriz: “[...] Porque a capacidade de crítica depende para a sua expressão do domínio de um instrumental, que não se obtém senão pelo estudo intensivo e sistemático.” (AZANHA, 1987, p.153).

A terceira hipótese consistiu na concepção de que as práticas escolares da Escola de Aplicação fundamentaram-se numa teoria crítica dos movimentos de renovação pedagógica, especialmente nas décadas de 70 e 80 do século XX. Esses movimentos defendiam os métodos ativos, a linha progressista que apregoava a liberdade do aluno como condição da aprendizagem; a técnica do trabalho em grupo, a proposição de pesquisas aos alunos, a partir de temas apresentados pelo professor, entre outras. Como bem analisa Lima (2005, p. 22):

[...] Azanha não se rendia aos entusiasmos de momento, muito frequentes no campo educacional. Ele não se rendia à paixão da revolução socialista redentora de todos os males do capitalismo, nem ao fervor *mudancista* dos movimentos que reclamavam urgentes e radicais transformações na educação brasileira; nem ao experimentalismo de fundo positivista de algumas experiências pedagógicas; muito menos à escolha arbitrária de uma teoria para ser usada como parâmetro curricular etc.

Tanto como educador quanto como teórico da educação, Azanha se posicionava, na realidade, como um pensador singular que só aderiria a um pensamento pedagógico se ele correspondesse, com lógica e clareza, às suas próprias concepções, algumas das quais abordadas no decorrer deste trabalho.

⁶ Em seu livro “Educação: alguns escritos”, Azanha cita A. Renault: “O ensino secundário tem por uma de suas finalidades a preparação para os cursos superiores mas guarda, irrecusavelmente, um sentido autotélico, que é o da formação do espírito ou do homem como um todo, neutro e indiferente entre as carreiras profissionais”. (RENAULT apud AZANHA, 1987, p.161.).

1.2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Propusemo-nos a fazer uma investigação de carácter qualitativo que julgamos adequada aos objetivos propostos. Partimos de uma análise dos princípios teóricos adotados e das atividades práticas desenvolvidas na EA. Ou seja, o estudo não se voltou para a quantificação ou medida objetiva de dados da realidade observada. Antes, ele se deteve na compreensão e no registro dos dados obtidos na pesquisa, mediante procedimentos metodológicos diversos, segundo a ótica dos sujeitos, nas diferentes situações em que estes se apresentam e se relacionam entre si. Segundo Kerlinger (1979, p.6) esta é a abordagem metodológica indicada na seguinte situação:

[...] quando o interesse se focaliza em indivíduos, nações, organizações e acontecimentos. A história, portanto, não é uma ciência. Isto de forma alguma significa que ela seja de alguma maneira inferior ou superior à ciência. É simplesmente diferente _ é ideográfica. [...] Para clínicos, professores e pessoas cujo trabalho esteja ligado ao indivíduo, parece difícil compreender a ciência e o cientista nomotético. Seu principal interesse na ciência, se existir, está em como ela pode ajudá-los a curar ou ensinar indivíduos e nem tanto em leis abstratas que podem ou não ser aplicadas a indivíduos particulares ou que talvez apliquem a eles apenas em média.

Um dos eixos do estudo incidiu na análise dos documentos principais da Escola de Aplicação, referentes à sua organização e funcionamento. O eixo subsequente implicou o exame das atividades desenvolvidas pela coordenação técnica. e o terceiro eixo convergiu para entrevistas semi-estruturadas com ex-professores, ex- alunos e ex-orientadores da equipe técnica.

1.3 COLETA DE DADOS: TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

Foi feita a revisão da literatura relacionada com o objeto da pesquisa, com vistas ao embasamento teórico, necessário à análise dos dados levantados no decorrer da investigação. Na realização desse exame, é possível ter havido a interferência de certa subjetividade, uma vez que é praticamente difícil manter atitude totalmente objetiva em estudos que impliquem interpretação, especialmente em nosso caso em que se conta com muitos anos de prática escolar. Entretanto, este aspecto pode ser atenuado mediante o empenho em manter constante vigilância da tendência à subjetividade, como propõe Hegenberg em seu livro “Explicações Científicas” (1978). Também, neste sentido, vale a observação de Burke (1992, p.136):

O problema está em se achar uma maneira de reconhecer os limites do conhecimento e também da razão, enquanto ao mesmo tempo se constrói uma historiografia capaz

de organizar e explicar o mundo do passado. Por isso, o principal conflito não está entre a nova história e a história tradicional, mas antes, no significado da história, encarada como uma prática interpretativa.

E ainda, a observação de Bachelard (1972, p.289):

[...] como o conhecimento objetivo nunca está terminado; e como novos objetos abordam sem cessar temas de conversação no diálogo entre o espírito e as coisas, todo o ensino científico, quando é vívido, será agitado pelo fluxo e refluxo do empirismo e do racionalismo. De fato a história do conhecimento científico é uma alternativa que se renova sem cessar do empirismo e de racionalismo. Esta alternativa é algo mais que um fato. É uma necessidade do dinamismo psicológico.

1.4 RELATO DO COTIDIANO ESCOLAR: FUNDAMENTOS

Com a finalidade de propiciar um conhecimento interno do funcionamento da escola nos seus aspectos do dia-a-dia, pretendemos apresentar uma descrição cultural⁷ da EA com informações claras e fidedignas. Conforme esclarece Paul Veyne (1971, p.25-26):

A escolha relativa do historiador só se encontra entre uma história que informa e explica menos e uma história que explica mais e informa menos. A história biográfica e anedótica, que se encontra no ponto mais baixo da escala, é uma história fraca que não contém nela a sua própria inteligibilidade, a qual lhe advém somente quando a transportamos em bloco para o seio duma história mais forte. [...] A história biográfica e anedótica é menos explicativa, mas é mais rica do ponto de vista da informação dado que considera os indivíduos na sua particularidade e porque pormenoriza, para cada um deles, os cambiantes do caráter, os desvios das suas motivações, as fases da sua deliberação. Esta informação esquematiza-se, depois abole-se quando se passa a histórias cada vez mais fortes.

Outro aspecto consiste no modo como o relato do cotidiano deve ser escrito, uma vez que se trata da descrição de fatos numa perspectiva histórica. No caso de escolha de uma linha da história tradicional, teria sido possível a narrativa dos acontecimentos relativos às teorias adotadas, às respectivas práticas escolares e resultados alcançados. Entretanto, essa forma de abordagem poderia deixar, entre parênteses, aspectos miúdos da prática escolar que podem ser altamente esclarecedores da dinâmica de uma escola e do contexto psicológico e social em que transcorreu essa prática.

Diante disso, optou-se por uma abordagem histórica do cotidiano, mesmo levando em conta as dificuldades que ela apresenta. Segundo Burke, um relato circunstanciado de fatos configura-se

⁷ Trata-se de uma descrição do dia-a-dia escolar que envolve, conforme definição de cultura escolar de autoria de Viñao Frago, “práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais – função, uso, distribuição do espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento...– , e modos de pensar, assim como significados e ideais compartilhadas (FRAGO apud GONÇALVES e FARIA FILHO, 2005).A descrição cultural proposta é feita no capítulo IV deste trabalho.

como uma micro-narrativa, adequada à nova história, enquanto forma de narrativas que ela propõe. Diz Burke (1972, p.347):

[...] Estas novas formas incluem a micro-narrativa, a narrativa de frente e para trás e as histórias que se movimentam para frente e para trás, entre o mundo público e privado, ou apresentam os mesmos acontecimentos a partir de pontos de vista múltiplos.

Mas um relato na forma de micro-história parece ser insuficiente para dar conta de uma interpretação mais global dos fatos relatados, uma vez que ela não propicia conexões entre acontecimentos pequenos e grandes, conforme esclarece Azanha (1992, p.105):

[...] a questão central no estudo da vida cotidiana é apenas uma visão particular do amplo e complexo problema teórico – presente em todas as áreas do saber – de elucidar as relações entre o local e o global; entre o micro e o macro, entre o particular e o universal, entre a parte e o todo.

Não se pode perder de vista que a compreensão do cotidiano em sua totalidade requer, segundo Azanha (ob. cit., p.113-122), o atendimento a quatro demarcações conceituais:

1. A vida cotidiana (individual ou social) é uma totalidade de partes que são objetos interligados.
2. A totalidade da vida cotidiana (individual ou grupal) é um processo histórico e, portanto, em permanente fluência.
3. O acesso cognitivo à vida cotidiana pressupõe a possibilidade de sua partição, de tal forma que uma ou mais partes sejam reveladoras da totalidade.
4. A idéia de que a vida cotidiana (individual ou social) pode revelar-se por intermédio de uma ou mais de suas partes depende, para ser fecunda, da perspicácia do investigador na elaboração de procedimentos teóricos adequados.

Azanha (ob. cit., p.124) teoriza o tema do cotidiano para dar significado ao estudo metódico de práticas rotineiras, daquilo que se passa no dia-a-dia da escola. Serão tomadas, como referencial, demarcações conceituais para esclarecer algumas ideias básicas da reconstituição proposta:

1. A prática escolar, objeto deste estudo, é marcada por um caráter compósito, dado que ela se constitui de partes não-separáveis: atitudes e procedimentos dos técnicos e dos professores, dos alunos, e forma de relacionamento inter-pessoal, mas que possibilitam a identificação de aspectos relevantes no cotidiano em estudo
2. A esse caráter compósito da prática escolar, subjaz um conceito de totalidade, circunscrito nos limites do espaço e do tempo em que ocorreu a experiência a ser relatada. Por outro lado, essa experiência envolve pessoas em ação, sujeitas, portanto, a transformações. Nessas condições, propõe-se lidar com “totalidades parciais”, posto que a experiência humana é sempre dinâmica e fluente.

Outro aspecto a ser considerado é o de que um fato narrado assume significação no contexto da mentalidade em que ele ocorreu. Veyne (1971, p.199) esclarece a importância da norma da época: “Compreender o passado suporá, portanto, que o historiador reconstrói na sua cabeça a

normalidade da época e que sabe torná-la sensível ao leitor. Um acontecimento só é o que é por relação às normas da época”.

A concepção do histórico da Escola de Aplicação como uma “totalidade parcial”, um compósito de fatos não-separáveis, levanta a questão de como extrair partes dela que sejam reveladoras dessa totalidade.

Uma primeira solução já se apresenta na forma como este trabalho foi estruturado, ou seja, numa delimitação do relato histórico em *período*.

A propósito, Certeau (1982, p.11) afirma: “O recurso à cronologia reconhece que é o lugar da produção que autoriza o texto, antes de qualquer outro signo [...]. Ela (a cronologia) é a condição de possibilidade do recorte em períodos”.

Parece oportuna, também, a distinção que Certeau (1982, p.12) faz entre **acontecimento e fato**:

[...] O acontecimento é aquele que **recorta**, para que haja inteligibilidade; o fato histórico é aquele que **preenche** para que haja enunciados de sentido. O primeiro condiciona a organização do discurso, o segundo fornece os significantes, destinados a formar, de maneira narrativa, uma série de elementos significativos.

Além de ser necessário subdividir o fato histórico em procedimentos cronológicos, requer-se a identificação, no período em estudo, de eventos essenciais do cotidiano, representativos do seu universo, ou seja, da totalidade parcial, o que requer critérios de seleção.

Por isso, para cada episódio abordado, propõe-se, como fato central, a interrelação entre pessoal administrativo, professores, alunos, pais; técnicos e professores, professores e alunos. Desta forma, parece ser possível detectar como ocorria a dinâmica do ensino e da aprendizagem, uma vez que, a partir de um processo de interação, os professores ou técnicos novos ou iniciantes se integravam na dinâmica do dia-a-dia escolar.

1.5 JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA: UM DELINEAMENTO BIOGRÁFICO

Constituí um desafio traçar a biografia de José Mário Pires Azanha, seja como educador e teórico ou homem público da educação. Embora longa, vale a pena reproduzir a notável descrição de Azanha, como pessoa e professor, feita por Nilson Machado (2004, p.325).

Não era um homem simples. Nada nele era previsível, exceto, talvez, a radicalidade de seu pensamento, a percuciência de sua argumentação, a intensa paixão na defesa de seus pontos de vista e a freqüência com que se envolvia em polêmicas, sempre imbuído, em seu juízo, dos mais altos ideais de justiça, do mais genuíno espírito público. Notável era sua competência em transformar todas essas circunstâncias em textos agudos, da melhor qualidade, extremamente bem redigidos. Era um mestre no uso da palavra, sobretudo da palavra escrita. Sua retórica parecia, às vezes, dura, mas era sempre muito eficiente, muito esclarecida, muito precisa. Em razão de suas indiscutíveis qualidades intelectuais, certamente era mais respeitado que temido, mas era temido, sem dúvida, o era. Não era fácil enfrentá-lo num debate; sua argumentação era verdadeiramente fulminante. [...] Da educação à filosofia, da política à estética, da antropologia à culinária, nenhuma dimensão do modo de ser do ser humano lhe era indiferente. Com ele, todos os temas poderiam constituir-se em objetos de uma reflexão densa, sempre apaixonada, sempre reveladora. [...] Sua independência intelectual era admirável. Impossível classificá-lo em qualquer dos “ismos” que povoam — e, às vezes, infestam o cenário acadêmico: positivismo, marxismo, construtivismo, estruturalismo, personalismo, evolucionismo, conservadorismo, etc., etc., etc. É, ele não era um homem simples, não era simples compreendê-lo, ou mesmo aceitar alguns de seus pontos de vista mais caros, sempre plenos de uma radicalidade que somente os espíritos independentes e criativos podem alcançar. Mas era um ser humano notável, um intelectual fecundo como poucos, um professor, um mestre no sentido pleno da palavra. Infelizmente, deixou-nos muito cedo. Certamente, sentiremos muito sua falta.

José Mário Pires Azanha nasceu em Sorocaba, Estado de São Paulo, em 28 de novembro de 1931, mas desde cedo foi com a família morar em Santa Cruz do Rio Pardo onde cursou o primário e secundário entre 1942 e 1947. Em São Paulo cursou a Escola Normal, concluindo-a em 1950. Em seguida, fez o curso de Pedagogia na Universidade de São Paulo com término em 1955. Ainda nesta Universidade, formou-se, em nível de pós-graduação em: “Análise Fatorial”, “Planejamentos de Experimentos” e a “Nova História”.

No decorrer desses estudos, Azanha trabalhou como professor substituto no período de 1949 a 1953. Em seguida, entre 1955 e 1957, atuou como professor universitário de Estatística Educacional e Psicologia Experimental na FFCL, “Sedes Sapientae”, PUC/SP e, entre 1956 e 1963, como professor de Filosofia no ensino secundário público de São Paulo.

Na sequência de sua carreira docente, lecionou Estatística Educacional (1957-1966), Pesquisa Educacional (1958-1964), Metodologia Científica (1958-1960) e Metodologia da Ciência (1965) no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, no Curso de Especialistas em Educação para a América Latina, patrocinado pelo MEC-UNESCO. E, ainda, Pesquisa Pedagógica (1978) na UNESP de Araraquara.

Em 1966, Azanha inicia a docência na Universidade de São Paulo, na Faculdade de Educação e Ciências da Educação da USP, tendo lecionado Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica no curso de graduação, entre 1966 e 1972; e Filosofia da Educação, no curso de pós-graduação, entre 1974 e 2002. Em 1972, prestou doutorado direto; em 1990, também na FEUSP, realizou a livre-docência e, em 1991, prestou concurso para professor titular. Aposentou-se pela medida compulsória em 2001, após 55 anos de dedicação em defesa da escola pública.

Como professor em tempo integral na Faculdade de Educação da FEUSP, além de assumir diversos cargos na instituição de ensino público, orientou vários alunos de mestrado e doutorado. Também foi marcante sua atuação como representante da FEUSP junto à Escola de Aplicação (1976-1984). Conforme relata Lima (2005, p. 29):

[...] Suas lutas mais marcantes no campo educacional, lembradas como polêmicas, foram: **a)** a efetiva democratização do acesso à escola de oito anos em São Paulo, que resultou na extinção do exame de admissão, depois do chamado curso primário, e instituindo o grupo escolar-ginásio – ou escola de oito anos – que seria oficializada na lei 5692/71 com o nome de ensino de 1º grau. Ou seja, o professor Azanha é considerado como a personalidade que praticamente dirigiu essa Reforma do Ensino em São Paulo, a partir das lutas nessa área desde 1967; **b)** a defesa da Escola de Aplicação da FEUSP entre 1981 e 1984; **c)** a luta pela liberdade do professor e pela autonomia das escolas presentes em suas falas, documentos, artigos e livros.

Como Conselheiro, os pareceres e deliberações do Professor Azanha foram determinantes para a tomada de decisões importantes pelo Conselho Estadual de Educação. Como homem público, Azanha foi alvo de homenagens: **Acadêmico Titular** na Academia Paulista de Educação (13/8/1999); **“Professor Emérito”** da Faculdade de Educação da USP, em 27 de outubro de 2002.

1.6 OBRAS DE JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA

AZANHA, J, M. P. **Experimentação educacional** – uma contribuição para sua análise. São Paulo: Edart, 1974.

_____. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.

_____. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

_____. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006 (obra póstuma).

1.7 CONCEITOS BÁSICOS DA OBRA DE AZANHA

Azanha sempre se preocupou com a clareza dos conceitos em seus escritos, fossem de natureza científica ou pedagógica. Considerando seu propósito de organizar a Escola de Aplicação com vistas a um ensino de boa qualidade e que fosse viável numa escola pública, procuraremos esclarecer sua concepção de “melhoria do ensino” e de “viabilidade”.

No que se refere à expressão “melhoria do ensino”, recorreremos ao conceito explicitado pelo próprio Azanha (2006, p.103):

[...] a melhoria do ensino é sempre uma questão institucional e uma instituição social, como é a escola, é mais do que a simples reunião de professores, diretor e outros profissionais. A escola, ou melhor, o mundo escolar é uma entidade coletiva, situada num certo contexto, com práticas, convicções, saberes que se entrelaçam numa história própria em permanente mudança. Esse mundo é um conjunto de vínculos sociais, frutos da aceitação ou da rejeição a uma multiplicidade de valores pessoais e sociais. [...] A idéia de um projeto pedagógico visando à melhoria desse mundo com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar.

Ao analisar as escolas experimentais, Azanha observa que não se justificam *investigações científicas* na área educacional, devido às peculiaridades dessa área que implica para fins de estudos tão-somente projetos que permitam examinar a *viabilidade* de certos cursos de ação e não a *veracidade* de hipóteses experimentais, próprias da investigação científica. Assim, um plano ou projeto com vistas à melhoria do ensino deveria ser entendido como uma *proposta de viabilidade de um curso de ação*.

Historicamente, é importante esclarecer que algumas das ideias de Azanha que balizaram o projeto da Escola de Aplicação da FEUSP, a partir de 1976, já tinham anteriormente norteado o esforço de melhoria da escola pública em 1968 na Administração Ulhoa Cintra, e retomado, em 1974, na Administração Paulo de Tarso.

1.8 PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE AZANHA : ALGUMAS IDEIAS

Como vimos, é conhecida a atuação de José Mário Pires Azanha como homem público, político, administrador e educador, empenhado na melhoria da escola em seus diversos aspectos, especialmente no que se refere à *democratização do ensino*; à *cultura e à autonomia da escola*, à *formação do professor*. Entendemos que, ainda que de forma sumária, essas ideias deviam ser analisadas logo no início deste estudo, pelo fato de estarem presentes direta ou indiretamente na proposta de ensino da Escola de Aplicação e constituírem fundamentos mesmo deste trabalho.

Mais especificamente, o estudo aqui apresentado sobre o movimento de democratização do ensino funda-se na concepção de que não basta a igualdade de acesso de todos na escola para a concretização desse ideal. É preciso também assegurar, na medida do possível⁸, uma proposta de ensino que seja adequada às características do público escolar, de modo a permitir a todos uma efetiva aprendizagem, o que constituiu uma das preocupações da Escola de Aplicação. Isto pode parecer óbvio, mas, na verdade, é um dos grandes entraves para a concretização do ideal democrático na maioria das escolas, tendo sido alvo de estudos, discussões e movimentos há vários anos, conforme veremos neste trabalho.

Com relação à ideia de Azanha sobre a democratização do ensino, tomaremos como referência um artigo de sua autoria “*Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista*” em que são analisadas, numa perspectiva histórica, várias iniciativas no Estado de São Paulo, como, por exemplo: a Reforma Sampaio Dória, em 1920; a luta pela escola pública no período de 1948 a 1961; a expansão da matrícula no ensino ginásial, entre 1967 e 1969; e algumas tentativas de renovação pedagógica, conforme ocorreu nos Ginásios Vocacionais.

⁸ No período de 1976 a 1986, José Mário Pires Azanha era adepto de uma relação pedagógica em que o professor deveria considerar as características pessoais de cada aluno. Posteriormente, com a entrada maciça e diversificada de alunos na escola pública, Azanha entendeu que essa relação, em seu ver de cunho preceptorial, deveria ser revista. O grande número de alunos requeria, então, uma convergência do professor para um relacionamento baseado na tolerância e no respeito aos direitos humanos dos alunos, já que não seria mais possível um ensino individualizado.

Ao assumir a diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1920, Sampaio Dória defrontou-se com o sério problema de um ensino primário bastante deficitário quanto ao insuficiente número de vagas requeridas por excessiva demanda de candidatos. Essa situação vinha se agravando a cada ano e exigia um considerável aumento de escolas para atender à população necessitada de escolarização. Entretanto, afigurava-se como bastante difícil a solução do problema, uma vez que a diretoria não dispunha dos recursos financeiros necessários à criação das escolas requeridas para atendimento à grande demanda de candidatos. Sampaio Dória via essa situação como um problema muito sério porque constituía, sobretudo, um entrave para a concretização dos princípios de uma prática democrática. A propósito, já em 1918, em carta aberta ao ex-diretor da Instrução Pública, conforme cita Azanha, Sampaio Dória (DÓRIA, 1923 apud AZANHA, 1987, p.39-40), assim se pronuncia:

Sempre que penso na realização prática dos princípios democráticos, uma dúvida, uma quase descrença, me assalta o espírito, diante do espetáculo doloroso da ignorância popular. Como organizar-se, por si mesmo, politicamente, um povo que não sabe ler, não sabe escrever, não sabe contar? Se o povo não souber o que quer, como há de querer o que deve? Governos populares, sem cultura, viverão morrendo de sua própria incultura. [...] Eis por que me interessou, sempre, a solução prática do problema do analfabetismo. A instrução, primária e obrigatória, a todos, por toda parte, é ideal que me seduz.

Sampaio Dória, portanto, entendia ser uma exigência democrática a erradicação do analfabetismo. E diante da escassez de recursos financeiros, ele tomou a decisão de reorganizar o ensino primário de modo que a obrigatoriedade escolar começasse aos 9 anos e não mais aos 7 anos a fim de que fosse possível reduzir o ensino para 2 anos e desta forma dar oportunidade a todos para acesso à escola. Assim, sem deixar de ser um educador, Sampaio Dória agiu como um reformador e, nesta posição, como descreve Azanha, “escapou à sedução das soluções simplistamente pedagógicas e teve acuidade para os termos políticos em que a situação se apresentava” (1987, p.13).

Essa situação já fora objeto de reflexão por Sampaio Dória (DÓRIA, 1923 apud AZANHA, 1987, p. 29):

Sabe-se que sem igualdade, não há justiça. A desigualdade com que o Estado, em matéria de ensino elementar, tem tratado aos seus filhos, é uma injustiça. E como, sem justiça, não há democracia digna, a sustentação do systema actual seria antidemocrática.

E Dória (1923 apud AZANHA, 1987 p.91-92) acrescenta mais um argumento a favor de sua reforma:

Dizer que é preferível favorecer, com mais algumas noções, a um terço da população escolar, e, como consequência negar tudo aos outros, é heresia democrática, e necessidade. O governo estaria prompto a aceitar este ponto de vista, se, primeiro demonstrassem que é justo, e, depois, que dois anos de escola não valem nada.

Azanha refuta as críticas feitas à Reforma Sampaio Dória e observa que, no caso, o aspecto relevante a ser considerado nessa iniciativa é o de que não se democratiza uma instituição pública como a escola **sem que ela atenda a todos**.

Quanto à expansão do ensino ginasial (1968-1970) na Administração Ulhoa Cintra, José Mário Pires Azanha, integrante dessa Administração, teve atuação especial no processo de democratização do ensino, ao unificar a preparação das provas dos “exames de admissão” e reduzir suas exigências. Esta medida propiciou a concretização de uma política de expansão do ensino ginasial com uma explosão de matrículas de alunos. Diante disso, muitos professores, principalmente do ensino secundário, reagiram negativamente com o argumento de que o grande aumento de alunos respondia pela *queda da qualidade do ensino*. E, como consequência, ocorreu uma maciça porcentagem de reprovação dos alunos. Essa atitude contraditória dos docentes e de outros responsáveis pela educação constituiu alvo de uma criteriosa análise de Azanha (1983, p.32-33):

[...] Obviamente, essa política de expansão de matrículas alterou profundamente o quadro anterior, obrigando, entre outras coisas, a uma intensiva ocupação do espaço escolar. Mas o grande problema da Administração não foi a localização dos novos alunos; isso era possível e acabou sendo feito. O problema maior consistiu na resistência de grande parcela do magistério secundário que encontrou ampla ressonância no pensamento pedagógico da época. Raros foram os que tomaram posição na defesa da política de ampliação das vagas, embora todos, como sempre, defendessem a democratização do ensino. A alegação de combate, já tantas vezes enunciada, era sempre a mesma: o rebaixamento da qualidade do ensino. [...] Passado o impacto dos exames facilitados e da matrícula onde fosse possível, a resistência do magistério assumiu a forma de uma “**profecia auto-realizadora**”. Fundado na convicção de uma inevitável queda da qualidade do ensino, o professorado não procurou se ajustar à nova realidade da clientela escolar e insistiu na manutenção de exigências intra-curso que anulariam pela reprovação maciça o esforço de abertura escolar. Nem se alegue que isso seria a evidência empírica da queda do nível de ensino. Ao contrário, nível de ensino não é variável abstrata, e reprovação é sempre índice de defasagem entre critérios de exigência e reais condições de ensino-aprendizagem. Ao expandir as matrículas, a Administração estava executando uma política de educação num sentido amplo, que não poderia nem deveria ser aferida didaticamente como se fosse uma simples questão interna da escola. O pressuposto dessa política era a de que a democratização do ensino era incompatível com as exigências estritas de admissão, conseqüentemente, era também, incompatível com a permanência das anteriores exigências internas.

Na verdade, ante uma clientela ampla e diversificada, tornou-se difícil para o pessoal técnico-administrativo e os professores a tarefa de adequar o processo de ensino às características do

novo contingente de alunos. E nesta condição, a escola pública continua sendo alvo de críticas devido ao seu mau desempenho⁹. Por outro lado, propõem-se, de forma equivocada, projetos de formação e de capacitação de professores, pautados em metodologias “renovadas” com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

A propósito, Nóvoa (2003, p.30) alerta:

[...] Em pedagogia, a moda significa quase sempre... a vontade de mudar para que tudo fique na mesma! Ora, neste mundo marcado pela velocidade das comunicações e da disseminação das idéias; neste mundo invadido por uma inflação tecnológica sem precedentes, é preciso que os professores aprendam a cultivar um cepticismo saudável, um cepticismo que não é feito de descrença ou de desencanto, mas antes de uma vigilância crítica em relação a tudo que lhes é sugerido ou proposto. A inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal.

Esta observação é importante, pois, a *inviabilidade* de um projeto de ação pedagógica decorre também do “não engajamento” de toda a equipe escolar numa proposta educacional democrática. No entanto, continuamos assistindo, até os dias atuais, a um processo contínuo de exclusão das camadas populares que, por direito, têm acesso à escola. Como observa Julio Groppa Aquino (1996, p. 44):

É possível afirmar, portanto, que esta escola de outrora tinha um caráter elitista e conservador, destinando-se prioritariamente às classes sociais privilegiadas. Ou melhor, o acesso das camadas populares à escola era obstruído pela própria estruturação escolar da época. O que os dias atuais atestam, no entanto, é que as estratégias de exclusão, além de continuarem existindo, sofisticaram-se. Se antes a dificuldade residia no acesso propriamente, hoje o fracasso contínuo encarrega-se de expurgar aqueles que se aventuram neste trajeto, de certa forma, ainda elitizado e militarizado.

Os ginásios vocacionais são abordados por Azanha por terem como objetivo a **renovação do ensino**, entendida como um meio de formar *cidadãos brasileiros* aptos para o *exercício da democracia*. Esses ginásios foram instituídos a partir de 1962 e funcionaram até 1970, tendo sido implantados em 6 unidades ginásiais na capital e em cidades do interior. Na opinião de Azanha, esses ginásios constituíram um dos mais expressivos esforços com vistas à renovação do ensino público paulista. Dispunham de um estatuto legal próprio que lhes assegurava ampla autonomia didática, administrativa e financeira. Nestas condições, foi possível um expressivo desenvolvimento de atividades voltadas para o objetivo de *renovação pedagógica*, marcadas por intenções de democratização do ensino. Num relatório de 1968, enviado pelo Serviço de

⁹Evidentemente, a melhoria da qualidade do ensino na escola pública requer, também, medidas de ordem administrativa como, por exemplo, ampliação da quantidade de prédios escolares, de recursos humanos, materiais e didáticos, entre outras.

Ensino Vocacional ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo, fica claro que os Ginásios Vocacionais visavam à formação do “Homem Brasileiro” em oposição às tentativas de “transposição de padrões culturais e modelos estrangeiros estranhos à realidade do país”. O relatório (1968, p. 10) concluído nos seguintes termos:

O momento histórico brasileiro exige uma democratização da cultura para que o nosso Homem possa, através da formação da sua consciência crítica, encontrar sua forma original de *fazer* o país se desenvolver. *È o momento da opção em todos os níveis.* Assim, toda experiência, partindo não da doação de fórmulas prontas, mas da descoberta comum, é um dado importante para a planificação do *povo* brasileiro.

Como observa Azanha (1983, p.9-10), essa idéia de democratização estava assentada, do ponto de vista didático, na *liberdade* do aluno, considerada como condição de êxito do plano proposto para os Ginásios Vocacionais:

A experiência vocacional surge com a preocupação de situar o jovem como alguém atuante e inspirada em alguns princípios da Escola Nova, enfocando principalmente o problema da liberdade do educando como agente da própria Educação, do seu próprio desenvolvimento, e do professor como instrumento estimulador e explicitador das situações educativas.

Azanha (ob. cit., p.29) complementa sua análise:

Um dos compromissos ligados à posição progressista é o da aspiração de transformar politicamente a sociedade por meio da educação, o que fica claro nos Ginásios Vocacionais e na maioria dos escritos sobre este assunto. Nessa linha, é como se a escola democratizada, formando homens livres, fosse condição para edificar a sociedade democrática – reunião de homens livres. Esta aspiração repousa na idéia simplista da sociedade política concebida como sendo mero reflexo das características dos indivíduos que a compõem. Precisamos escapar da ingenuidade de supor que “a democracia não pode funcionar sem democratas e que cabe à educação formá-los”. Porque democracia se refere a uma situação política, social, econômica que não se concretiza pela simples associação de indivíduos democráticos.

Outro fato que reforçou a crítica de Azanha aos ginásios vocacionais consistiu na recusa veemente dessas instituições em participar dos exames unificados e facilitados de admissão ao ginásio. Diante dessa atitude, Azanha (1987, p. 35-36) comenta:

[...] depreende-se que a democratização do ensino era concebida como algo que deveria ocorrer intramuros no plano pedagógico e não pela ampliação das oportunidades educativas. Pode-se alegar que, preliminarmente – antes da expansão de escolas – pretendiam construir o modelo da escola democrática. É possível; mas isto não invalida o que foi dito: que a democratização poderia ser adiada até que houvessem as condições ideais para realizá-la *autenticamente*. É interessante observar que esse adiamento reúne a concordância dos democratas de todos os matizes [...] Nessas condições, não obstante a preocupação com o povo, os Ginásios Vocacionais conceberam a democratização do ensino como fundada numa prática pedagógica infelizmente reservada a poucos pelo alto custo em que importava.

Mesmo que as propostas pedagógicas fossem justificáveis em si, permanece a questão de um ensino bom para poucos, o que é incompatível com os ideais democráticos do ensino.

1.9 CULTURA ESCOLAR

Já em 1990, em artigo pioneiro na literatura nacional, Azanha (2002, p.67-68) introduziu a expressão *cultura escolar brasileira* ao propor um programa de pesquisa com vistas a um mapeamento cultural das escolas como alternativa às discussões, para o autor, inócuas ou banais, a propósito da questão da crise da educação brasileira:

Na verdade, o simples reconhecimento da existência de uma crise na instituição da escola deveria antes nos conduzir a rever nossas idéias sobre ela do que, apressadamente, levar a esforços para reformá-la. Nem mesmo somos capazes, atualmente, de responder, de modo interessante à questão: “*o que é a escola?*”

Diante desta questão, Azanha (idem, p.28) propõe no mencionado programa de pesquisa de cultura escolar:

[...] um amplo conjunto de investigações (multi e interdisciplinares) capazes de cobrir o amplo espectro das manifestações culturais que ocorrem no ambiente escolar e que se objetivam em determinadas práticas. Esses estudos deveriam não apenas descrever essas práticas num certo momento como também identificar e deslindar os processos de sua formação, transformação e permanência. Do conjunto desses estudos cujo propósito seria um mapeamento cultural da escola, teríamos a possibilidade de chegar a hipóteses interessantes sobre a crise educacional que não se limitem a referi-la a esta ou àquela variável, mas que busquem compreendê-la na sua dimensão histórico-social.

E Azanha conclui que, somente a partir de um conjunto de descrições como essas, será possível compreender a situação escolar e, a partir dessa compreensão, chegar a um esforço de explicação e de reformulação da escola. Um mapeamento cultural das escolas, assim proposto, salienta o equívoco da ideia que vem sendo propalada, desde a década de 90, de que a “crise escolar” decorre da queda da qualidade do ensino. Como membro do Conselho Estadual da Educação, Azanha deixou clara a inocuidade dessa relação:

[...] Tanto no que diz respeito à escola como no que se relaciona com a família, houve mudanças e rupturas institucionais. Descrever esse quadro como sendo de crise é uma apreciação valorativa que pode ser um descaminho teórico de análise e de investigações empíricas e, por isso mesmo, conducente a sérios equívocos na fixação de diretrizes de atuação na esfera pública ou privada. A escola básica de hoje não é um retrocesso em relação à escola de ontem. É outra escola, principalmente por ser altamente expandida, e suas alegadas deficiências precisam ser enfrentadas por um esforço permanente de investigação e busca. (Indicação CEE nº 07/2000, p.24).

Nessa busca, são oportunas, como referência, as ideias de Arendt (1998, p. 238-239), apresentadas em seu livro “*Entre o passado e o futuro*”:

[...] a escola é a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo.

Não se pode perder de vista, entretanto, o fato de que a escola tem limites na sua ação formativa, uma vez que ao lado dela atuam outras agências que interferem na formação da criança e do adolescente, como igrejas, clubes recreativos, partidos políticos, instituições culturais, a mídia em geral e outras. Mas o que distingue a escola dessas agências é o fato de que a escolarização básica deve estar, necessariamente, como diz Azanha (2002, p. 81), “impregnada pela herança cultural e não por posições parciais de cunho doutrinário, ideológico, ou voltado para atividades específicas”.

Carvalho (2006, p.86) retoma essa asserção:

Neste sentido, o engajamento das instituições escolares em favor de uma formação geral, que resulte no preparo para o exercício da cidadania e se empenhe na promoção de uma conduta, fundada em princípios éticos de valorização dos direitos e deveres fundamentais da pessoa, deixou de ser um assunto restrito a especialistas e profissionais da educação para se constituir em uma questão de interesse público.

Há muito, Durkeim já defendia o caráter social da escola, o que hoje se ratifica, uma vez que a instituição escolar está inserida na sociedade e uma das suas finalidades consiste na formação do jovem para, como cidadão, viver e atuar na sociedade.

1.10 AUTONOMIA DA ESCOLA

Azanha deixa claro que a autonomia da escola consiste, em primeiro lugar, na autonomia do processo educativo. A escola, assim como ocorre com outras instituições, é um lugar de convivência e de trabalho, mas o que a distingue e a torna singular é o seu propósito de *educar* com base no pressuposto de que o homem pode ser modificado.

Assim posta, a autonomia da escola não pode ser confundida com a proposição de um conjunto de normas administrativas, com a aquisição de um regimento próprio ou mediante disposições de um conselho deliberativo, conforme se pleiteia em função de uma presumida autonomia escolar. Para Azanha (2006, p.144-145):

a autonomia da escola é algo que se põe com relação à liberdade de formular e executar um projeto educativo. [...] Nesses termos, o projeto educativo de uma escola é o propósito de transformar a clientela (e a comunidade) tomando em consideração não as prescrições de uma pedagogia abstrata, mas as condições reais de vida dos educandos. [...] para além do alcance de todos os constrangimentos políticos, econômicos, culturais, sociais e pedagógicos, há um espaço de encontro e de convívio humano que é potencialmente educativo. É pela ocupação desse espaço com um projeto de educação consciente e crítico que se dará substância efetiva à aspiração de autonomia da escola.

Em uma palestra no Seminário “A Autonomia na Escola Pública”, promovido pela Secretaria de Estado da Educação, Azanha aborda o conceito de *autonomia* a partir das ideias de Arthur Lovejoy. Segundo este historiador da Filosofia, é possível identificar a mentalidade de uma época a partir de uma análise de certas palavras julgadas imprescindíveis, em certo período, para a discussão de problemas situados num determinado contexto. No entender de Lovejoy, são palavras que se tornam “sagradas” porque aparecem associadas a determinadas crenças ou valores. Portanto, uma análise do uso dessas palavras “sagradas” permite identificar os valores associados a esse uso que expressa a mentalidade da época.

Azanha transpõe essa ideia para a área da educação brasileira e deixa clara, numa perspectiva histórica, desde 1932 com o “Manifesto dos Pioneiros” até as mais recentes leis de diretrizes e bases da educação nacional, a escassez do uso da palavra “autonomia”. E quando usada – assim como ocorre com o emprego de outras palavras e ideias que impregnam a mentalidade da época – é sempre esvaziada de sua real significação. Afirma Azanha (2006, p.38-39):

Quem, no Brasil de hoje, teria a ousadia de colocar-se contra a autonomia escola ou de pôr em dúvida a conveniência de sua gestão democrática? Quem teria a temeridade de afirmar que a insistência na participação comunitária na vida da Escola pode ser, em alguns casos, uma insensatez pedagógica? No entanto, não é difícil mostrar que, muitas vezes, essas palavras “sagradas” transformaram-se em meros *slogans* e não numa indicação de soluções.

Azanha observa que as escolas de uma rede não podem prescindir da responsabilidade da Administração do sistema de ensino para estabelecer as diretrizes e as metas de uma política educacional. Mas deve ser preservada a liberdade das escolas para a tomada de decisões adequadas à sua rotina escolar, às suas ideias e convicções pedagógicas. Respeita-se, desta forma, a autonomia de quem educa sem o constrangimento da submissão a normas, orientações e decisões prontas, emanadas da direção e dos inúmeros órgãos técnicos responsáveis pela condução do trabalho pedagógico. Para Azanha (1992, p.42):

É preciso que as escolas públicas tenham a autonomia que a lei lhes confere. Não mais é possível que, nesse ponto, as escolas públicas sejam discriminadas das escolas particulares, cuja autonomia legal é respeitada. Já dizia Bacon que a verdade brotará mais facilmente do erro do que da confusão. É isso o que esperamos. As escolas públicas encontrarão o seu verdadeiro caminho, apesar dos eventuais erros, se eliminarmos a imensa e confusa interferência tecnocrática e administrativa que até agora vem tolhendo a sua ação e o seu relacionamento com as comunidades a que pertencem. Cabe à administração, nesse particular, a ação orientadora e não a emasculação das potencialidades criativas.

No âmbito geral da administração escolar, verifica-se um empenho na modernização das escolas. Evidentemente, trata-se de uma disposição louvável e necessária, desde que se preserve o conceito de escola como uma instituição social que dispõe de uma cultura própria, assentada em sua trajetória histórica, portanto, não sujeita a inovações infundadas e imediatistas. Não é à toa que a instituição escolar apresenta certa resistência a mudanças e se caracteriza segundo alguns teóricos por uma “demora cultural”. Como observa Azanha (1991, p.22), a escola não pode ser vista como uma empresa:

A nossa idéia de escola tem sido, muitas vezes, excessivamente simplificada. Isso se revela, por exemplo, na própria noção de crise educacional que circula amplamente. É comum apontar-se como evidências da crise alguns resultados escolares como a reprovação e a evasão maciças no 1º grau [...]. Se realmente esses ‘fatos’ são evidências da crise, a nossa concepção da escola é, inegavelmente, fabril, taylorista, porque apenas leva em conta os resultados da instituição escolar. [...] Ora, [...] esses resultados não têm a objetividade que se pretende, isto é, eles são simples correlatos das maneiras como a vida escolar é praticada.

Outra preocupação de Azanha incide no possível desvirtuamento do conceito de autonomia da escola quando ele é associado à ideia de democracia. Pode ocorrer, nos dois casos, a convergência para uma atitude favorável ao *consenso*, eliminando-se uma saudável posição *divergente* que, no convívio escolar, além de ser legítima, pode propiciar o surgimento de soluções criativas para um melhor encaminhamento do trabalho escolar. Em face dessa situação, Azanha (1992, p.46) retorna às ideias de Lovejoy:

[...] O próprio Arthur LOVEJOY chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, “palavras sagradas” podem dar origem a “confusas associações de ideias” e até mesmo acabar abrigando significados contrários. É preciso que consideremos esse risco. Ele não está tão distante se levarmos em conta que a palavra “autonomia”, por conta de sua associação com valores democráticos, pode reduzir-se a uma busca de consenso no âmbito das escolas. No entanto, consenso é apenas uma forma de decisão e nem sempre a mais racional, nem a mais justa. Principalmente quando a maioria, pelo simples fato de ser maioria, se julgar no direito de suprimir as divergências, ainda que estas sejam legítimas.

Infelizmente, na prática do dia-a-dia são raros os professores e o pessoal da área técnico-administrativa que trabalham na forma de um *esforço coletivo*, condição para a formulação de uma proposta pedagógica que tenha em vista a melhoria da qualidade do ensino e da própria instituição escolar.

1.11 PLANO DA DISSERTAÇÃO

O trabalho estrutura-se em torno de seis capítulos. Neste **primeiro capítulo**, introdutório, apresentamos os fundamentos teóricos que norteiam o trabalho bem como as ideias centrais do pensamento do Professor José Mário Pires Azanha.

O **segundo capítulo** apresenta uma descrição detalhada da Escola de Aplicação, desde sua origem até 1984, quando José Mário Pires Azanha se demitiu do cargo de representante da Faculdade de Educação junto à EA. Será dada continuidade à descrição até agosto de 1986, uma vez que nesse período, de 1983 a 1986, continuamos na direção da escola, apesar das sérias divergências que prejudicaram a continuidade do trabalho pedagógico com a orientação que vinha sendo dada por esse professor. De acordo com a primeira orientação (até 1984), serão relatadas as suas proposições, principalmente no que se refere aos objetivos da EA, a currículo e programas então estabelecidos; à Diretriz da Escola, incluindo as mudanças feitas nas áreas administrativas e pedagógicas.

No **terceiro capítulo**, procuramos deixar claro como ocorreram as práticas de ensino com base na orientação de Azanha, estabelecida para a EA, à proposta pedagógica, ao planejamento de ensino. Ainda neste capítulo, abordamos o posicionamento teórico de Azanha frente ao movimento de renovação pedagógica que predominava na época e que era bem aceito pela maioria dos professores da EA. Finalmente, serão descritos os projetos de estudos e as atividades culturais, propostos com o objetivo de enriquecer a cultura geral dos alunos, conforme dispunha a Diretriz que orientava os fins a serem alcançados pela Escola de Aplicação.

No **quarto capítulo**, propomo-nos, a partir de uma contextualização das práticas escolares, numa linha do cotidiano da escola, descrever como ocorriam essas práticas: a forma de atuação da direção da Escola, dos professores, funcionários, alunos, pais e como eles se relacionavam entre si, ressaltando mentalidades, normas, divergências e convergências, valores, concepções. Em síntese, trata-se de uma tentativa modesta de apresentar uma descrição cultural da escola. O capítulo é concluído com uma avaliação dos resultados obtidos, principalmente na área da aprendizagem.

O **quinto capítulo** trata das divergências surgidas entre o chefe do Departamento de Metodologia da FEUSP e Azanha, que tomou a decisão de pedir demissão do cargo de representante da FEUSP junto à Escola de Aplicação, e propôs à Congregação da Faculdade um debate sobre esta escola, como de fato aconteceu. Mas esta situação não impediu a implantação do ensino médio e a elaboração do seu projeto por Azanha. Como o debate ocasionou mudanças e divergências na continuidade das proposições de Azanha, procuraremos relatar esta ocorrência e as conseqüências de que foi alvo a própria EA, juntamente com o projeto pedagógico que estava em prática desde o início de 1976.

Dada a natureza deste trabalho, entendemos que ele não comporta conclusões. Procuraremos salientar no **sexto capítulo**, em nível de revisão, os principais fatos e ideias que ocorreram na experiência pedagógica posta em ação e que possam comprovar, ou não, nossas hipóteses.

Por fim, cabe informar que as fotos apresentadas neste trabalho registram atividades desenvolvidas nas salas das classes da 1ª série da Escola de Aplicação da FEUSP no dia 23 de maio de 1982 e são de autoria da Profª Maria Julia Rangel de Bonnis.

CAPÍTULO II

ESCOLA DE APLICAÇÃO

Será descrita a passagem da Escola de Demonstração para Escola de Aplicação no período de 1958 a 1976. Entendemos que desta forma ficará explicitada com mais clareza o objeto deste estudo que consiste numa reconstituição do histórico da Escola de Aplicação, correspondente ao período de 1976 a 1986 que contou com a contribuição de José Mário Pires Azanha, então Representante da FEUSP junto a esta escola. Na sequência, será feita, mediante estudo comparativo, uma análise da situação da Escola de Aplicação que, no período de 1976 a 1977, foi alvo de alterações no que se referiu a objetivos, proposições curriculares, sistema de avaliação do rendimento escolar, pessoal técnico-administrativo, corpo docente e discente. O capítulo é encerrado com uma abordagem das normas de estágio.

2.1 HISTÓRICO: DE ESCOLA DE DEMONSTRAÇÃO PARA ESCOLA DE APLICAÇÃO

A Escola de Aplicação (EA) da Faculdade de Educação/USP tem sido tema de várias pesquisas e estudos acadêmicos (FAZENDA, 1987; GALVÃO, 2001; TAMBERLINI, 2001; ZAIA, 2003; BISPO, 2005; ROSA, 2005; LIMA, 2005; PAULINO, 2007). Entretanto, dados os objetivos a que se propõem, a maior parte desses estudos detém-se, do ponto de vista histórico, a relacionar a origem da EA com a extinção da Escola de Demonstração que fora vinculada ao ex-Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) “Prof. Queiróz Filho”, sediado na Universidade de São Paulo, no prédio em que hoje funciona a atual Faculdade de Educação.

Procuraremos, inicialmente, descrever a origem da Escola de Demonstração, numa perspectiva histórica, com o objetivo de tornar claras as mudanças ocorridas na sua passagem formal para Escola de Aplicação, de 1976 a 1986, período em que está centrado o objeto do presente estudo.

2.2 ESCOLA DE DEMONSTRAÇÃO

Neste estudo, salienta-se Anísio Teixeira, considerado um filósofo da educação que, embora tenha atuado principalmente como administrador público em diferentes instâncias da educação

brasileira, marcou com suas ideias e decisões de ordem prática o movimento de renovação educacional, cujas bases centraram-se, inicialmente, no *escolanovismo*¹⁰, surgido no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. Esse movimento tinha por objetivo a substituição das práticas pedagógicas, tidas como tradicionais, por uma educação que visava à formação do cidadão e ao aumento das condições de acesso de todos à escola.

Anísio Teixeira foi um entusiasta da nova pedagogia fundamentada na filosofia de John Dewey e na sociologia de Durkheim. Já nos anos 30, Anísio defendia a reconstrução da escola com base no conhecimento científico, a fim de que ela constituísse um instrumento de reorganização social. Segundo Mendonça (1957), Anísio propunha “*aplicar o conhecimento em três níveis de atividades educativas: na organização e gestão dos serviços escolares, na formação dos professores e, por fim, no interior mesmo da escola*” (p.22), introduzindo nesta “*o espírito científico, percebido quase que como sinônimo de espírito experimentalista, de investigação, de pesquisa*”. (idem, *ibidem*).

Esse caráter experimental, investigativo e de pesquisa na área educacional ganhou força quando, à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Anísio Teixeira criou, mediante verbas da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE/INEP). Conforme esclarece o próprio Anísio Teixeira (1957, p.22):

Os Centros de Pesquisas Educacionais foram criados para ajudar a aumentar os conhecimentos científicos que assim possam ser utilizados pelos educadores – isto é, pelos mestres, especialistas e administradores educacionais – para melhor realizarem a sua tarefa de guias à formação humana, na espiral sem fim de seu indefinido desenvolvimento.

O CRPE foi organizado em divisões autônomas: Pesquisa Educacional (DEPE), Pesquisa Social (DEPES), Documentação e Informação Pedagógica (DDIP) e Aperfeiçoamento do Magistério (DAM). Com essa estrutura de funcionamento e ligados diretamente ao CBPE, foram criados os centros regionais de pesquisa educacional em Porto Alegre, Salvador, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Recife e São Paulo.

¹⁰ Para Anita Adas Gallo, o movimento surge no Brasil no cerne da expansão do pensamento liberal, marcado por importantes mudanças políticas e sociais devido à aceleração do processo de industrialização e urbanização, decorrentes da expansão da cultura cafeeira. In: <http://www.anped.org.br/24/PO251803934623.rtf>. Acesso em: 27 set. 2009.

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, implantado na Universidade de São Paulo, foi criado em 22 de maio de 1956, tendo permanecido em funcionamento até 31 de agosto de 1972. Durante seu funcionamento, a Divisão de Assistência ao Magistério (DAM) solicitou ao Diretor a criação de uma escola junto ao Centro, com a finalidade de propiciar estágio, pesquisas e experimentações aos professores, e estes serem assistidos em atividades teóricas e práticas. Como esclarece Ivani Fazenda: “Em 1958 começou a funcionar a Escola de Demonstração do CRPE/SP para servir de campo de observação prática das atividades desenvolvidas na DAM. (FAZENDA, 1987, p.62).

Segundo Zaia, a Escola de Demonstração – constituída em 1958 junto ao Centro de Pesquisas Educacionais de São Paulo “Prof. Queiróz Filho”, a partir de duas classes experimentais de 1º ano, do então ensino primário – teve a sua história marcada por ensaios de métodos e práticas pedagógicas. Para Zaia (2003, p.1), a Escola serviria “para a observação de práticas pedagógicas aos professores paulistas (e de toda região sudeste e sul) que freqüentavam os Cursos oferecidos pelo CRPE/SP; a escola abria-se a intercâmbio também com países da América Latina¹¹.

Com a extinção do CRPE/USP, em 1972, instalou-se no prédio a atual Faculdade de Educação que assumiu a manutenção da Escola de Demonstração com a denominação de Escola de Aplicação (EA). Segundo o regimento interno da USP, a EA passaria a ser uma Escola de Ensino Fundamental e Médio (este somente implantado, entretanto, em 1975).

Conforme afirma Bispo (2005), somente com a transferência da Escola de Demonstração para a FEUSP é que se formulou um regimento interno da escola; até então, não se tem nenhum registro dessa natureza.

Outro aspecto que requer esclarecimento refere-se à confusão geralmente feita entre a Escola de Aplicação e o Colégio de Aplicação, ambos sediados na USP¹². Conforme descreve Tamberlini (2001, p.162, grifos da autora).

[...] É importante ainda registrar a experiência dos Colégios de Aplicação, que foram implementados de forma vinculada às Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas das Universidades Públicas. Merecem destaque, sobretudo, o Colégio de

¹¹ In: <http://www.watson.fapesp.br/Ensino/dianags.htm>. Acessado em 18/09/2009

¹² O Colégio de Aplicação sediado na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo denominava-se “Colégio de Aplicação Fidelino Figueiredo”.

Aplicação da Universidade federal do Rio de Janeiro e o Colégio de Aplicação da USP.

Os Colégios de Aplicação, em geral, já funcionavam como escola de ensino tradicional e depois de alguns anos de funcionamento é que foram transformados em escolas chamadas experimentais. Os Colégios de Aplicação tinham uma preocupação com a formação humanista e o desenvolvimento da **consciência crítica**.

No que se refere ao Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, especificamente, sua criação data de 1957 e a introdução da linha renovada ocorreu em 1963. Foram adotados métodos ativos, tais como o estudo do meio, o estudo dirigido e outros, mas o processo de aprendizagem ainda era fortemente marcado por práticas do ensino tradicional privilegiando o papel do pensamento em relação ao papel da ação no que concerne à elaboração do conhecimento.

Zaia (2003, p.55) esclarece que a subordinação, ou incorporação da Escola de Aplicação à FEUSP, foi efetivada por meio do Decreto Federal nº 71.409, de 20 de novembro de 1972, como resultado da “primeira Reunião Ordinária da Congregação da Faculdade de Educação em 1970, realizada em uma sala provisória do prédio do CRPE-SP”, na qual, o então Diretor da Faculdade, Laerte Ramos de Carvalho, colocava em discussão a possibilidade de adaptar o projeto em construção do Colégio de Aplicação no prédio da própria Faculdade de Educação e conforme esclarece Zaia (2003, p.44):

propunha a constituição de uma comissão para estudar o projeto de um Colégio anexo à FEUSP com fins de experimentação pedagógica. Entretanto, o referido colégio permaneceu vinculado à Faculdade de Filosofia da USP. Também para Zaia, apesar de se ter como objetivo principal um modelo de escola que apresentasse características de uma Escola de Aplicação, até o ano de 1976, a Escola apresentava os mesmos objetivos do período em que ela era Escola de Demonstração.

A Escola de Demonstração funcionava, inicialmente, com a denominação de classe/ laboratório de 1º ano primário. Posteriormente, foram criadas classes/laboratório de 2º a 4º anos primários que hoje correspondem às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. As classes/laboratório ganharam muito prestígio no meio educacional devido às experiências e às inovações metodológicas de ensino que elas proporcionavam. Por este fato e com a finalidade de firmar essas atividades em nível experimental, no início de 1962 as classes/laboratório foram objeto de reorganização e passaram a funcionar como Escola de Demonstração com classes de 1ª à 8ª série que hoje correspondem ao ensino fundamental. A partir de 1972, conforme mencionado, a Faculdade de Educação assumiu a Escola de Demonstração, dando-lhe a denominação de Escola de Aplicação. A partir de então, segundo Zaia (2003), “a alteração feita nos objetivos tinha como justificativa afirmar o caráter de normalidade da Escola de Aplicação. Não se tratava mais de uma escola especial perante as outras escolas da rede pública estadual de ensino” (Zaia, 2003, p.56), a não ser pela sua condição de ser subordinada à FEUSP.

Somente em 1985 foi instituído o ensino médio, quando já se encontrava em funcionamento o curso de 1º grau (ensino fundamental) na atual Escola de Aplicação, cujas dependências foram ampliadas mediante a construção de um novo prédio em 1990. Atualmente, a escola funciona em três prédios que contam com salas de aula, secretaria e direção; salas de Arte, laboratórios de Física, Química, Biologia e Informática, biblioteca, quadra poli-esportiva e instalações próprias para funcionamento do Grêmio, da Associação de Pais e Mestres, do Centro de Memória..

2.3 SITUAÇÃO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO: 1976-1986

No período de 1976 a 1986, sob a orientação de Azanha, foram feitas várias mudanças na Escola de Aplicação: na área técnico-administrativa e pedagógica; no corpo docente e discente. Para melhor compreensão das modificações feitas, descreveremos, inicialmente, as alterações relativas aos objetivos da EA, ao currículo, às normas regimentais referentes ao sistema de avaliação do rendimento escolar, e à forma de organização do pessoal, a partir de um quadro comparativo de como era essa organização em 1976 e em 1986.

2.4 REGIMENTO E OBJETIVOS: ALTERAÇÕES FEITAS

Para estabelecer uma nova proposta de ensino e atribuir à EA seu efetivo caráter de **aplicação**, ou seja, de uma escola que oferece estágio a alunos e campo de estudos a professores, a primeira providência de Azanha consistiu na reformulação, em 1976, do regimento, que passou a vigorar em 1977, uma vez que a EA já se encontrava em funcionamento no primeiro trimestre de 1976.

Inicialmente, foram redefinidos os objetivos vigentes que se apresentavam de forma bastante vaga como: *“oferecer escolaridade de elevado padrão”* e *“demonstrar e pôr à prova métodos educacionais”*. Tornava-se difícil verificar a compatibilidade desses objetivos com as atividades desenvolvidas na escola. Além disso, ficava clara a relação desses objetivos com o propósito de *“experimentação e renovação pedagógica”* que fora incorporado pelos professores e pais de alunos.

Numa posição contrária, Azanha defendeu a necessidade de afirmar o caráter **“comum”** da EA, semelhante ao das escolas públicas da rede. Distante, assim, do objetivo de experimentação. Com base nesta ideia, foram propostos os seguintes objetivos: 1) proporcionar escolaridade em

nível de 1º grau, respeitando o que dispõem o artigo 1º da Lei Federal 4.024/61 e os artigos 1º e 17 da Lei Federal 5.692/71¹³; 2) aplicar e avaliar métodos educacionais previstos no Plano Escolar Anual; 3) servir de campo de estudo a professores da FEUSP e de estágio a alunos da FEUSP nas condições previstas no Plano Escolar Anual. (Regimento da Escola de Aplicação: 1978/79)¹⁴.

Conforme já mencionamos, Azanha fazia parte dos opositores à Lei 5.692/71, especialmente no que se referiu ao dispositivo sobre a profissionalização compulsória no ensino do segundo grau. Talvez este fato explique a inclusão do artigo 1º da Lei 4.024/61, bem como do artigo 17 da lei 5.692/71 nos objetivos enunciados para a Escola de Aplicação. Esta segunda Lei, então em vigor, devia necessariamente ser seguida. Por outro lado, a Lei 4.024 de 1961 fora mais flexível e, parece-nos, mais acessível a propostas de formação de caráter humanista. Segundo Souza (2008, p. 231):

[...] Esta Lei atendeu às reivindicações dos que há muito clamavam pela descentralização e flexibilidade da educação, conferindo aos Estados competência para a organização de seus sistemas de ensino. Desse modo, pela primeira vez, a União abria mão do forte controle que exercera sobre o ensino secundário desde o Império.

Mesmo assim, Azanha não deixou de criticar um dos dispositivos da lei 4.024/61 (artigo 1º, alínea d) que propõe como uma das finalidades do ensino “*o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum*”. Azanha (1987, p. 83), que já vinha participando da reforma do ensino neste Estado, tomou este dispositivo como referência para uma revisão da concepção do ensino primário:

[...] pretender, por exemplo, que num contexto urbano-industrial em elevado estágio de desenvolvimento, a escola primária forme a personalidade integral do educando, não é, de maneira alguma, valorizar-lhe as funções. É antes uma colocação ingênua e até certo ponto prejudicial porque, desconsiderando as reais possibilidades de ação da escola primária, lhe propõe objetivos que, por inatingíveis, não propiciam ao processo educativo a orientação necessária à sua organização e desenvolvimento.

E Azanha (1987, p.83) deixa clara sua concepção de ensino que visa à formação de crianças nas séries iniciais do 1º grau:

[...] Uma instituição que retém a criança durante apenas algumas horas do dia, quase sempre empobrecendo o seu ambiente, não pode, nem deve se propor à formação integral da personalidade dessa criança porque essa é uma tarefa irrealizável nessas condições. Mas pode e deve procurar exercer uma influência integradora das experiências que a criança viva, dentro e fora da escola, com vistas ao

¹³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁴ O Regimento Escolar da Escola de Aplicação foi proposto sob a forma de anteprojeto em 1978. Após aprovação pela Congregação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o Regimento foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação através dos Pareceres nº 1.571 de 08/12/1978 e nº 1.782 de 19/12/1979.

desenvolvimento harmônico da personalidade do educando. Não é possível formar integralmente a criança no pedaço de vida que ela passa na escola, mas esse período pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento de hábitos e atitudes que permitam à criança – sob a orientação do professor – uma integração de todas as suas experiências.

A partir desta ponderação, Azanha salienta os limites da ação formativa da escola, quando se leva em consideração a duração dos turnos diários das aulas, a influência da família dos alunos, dos colegas e amigos; de instituições sociais e dos diversos meios de comunicação e informação que, no conjunto, constituem, também, agências e situações que exercem grande influência na formação de crianças e adolescentes.

2.5 CURRÍCULO E PROGRAMAS DE ENSINO: 1976-1977

Segundo Souza¹⁵, vários historiadores brasileiros (GOODSON, 1997; KLIEBARD, 1995; GIMENO SACRISTÁN, 1998) salientam a importância do estudo do currículo, enquanto construção social e histórica, cujo “entendimento exige a consideração das lutas, dos interesses e mecanismos de poder implicados na definição dos conhecimentos válidos a serem transmitidos nas instituições educacionais” (SOUZA, 2008, p.12).

Nestas condições, podemos observar que a expressão “**currículo e programas de ensino**” apresenta um teor prescritivo, em nível de disciplinas e conteúdos, do currículo posto em prática no ano de 1977 na Escola de Aplicação.

Em 1976, deu-se início imediato a algumas alterações no quadro de pessoal técnico-administrativo. Outras reformulações nas normas regimentais e curriculares, bem como, no Plano Escolar, também foram iniciadas, mas para vigência no ano subsequente.

O caráter prescritivo do currículo estabelecido para 1977 decorreu das ideias que perpassavam a reforma do ensino no Estado de São Paulo. A propósito observa Souza (2008, p.247):

A expressão currículos e programas passou a ser amplamente utilizada no ensino primário paulista a partir de então, denotando a apropriação das novas concepções teóricas no campo do currículo. O entendimento adotado foi o de *currículo* como “conjunto de todas as experiências do aluno (atos, fatos, compreensões e crenças) sob a influência da escola” (São Paulo, 1968, p. 81) enquanto *programas* diziam respeito aos guias escritos orientadores da atividade docente.

¹⁵ Os autores citados constam in SOUZA, 2008, p.12.

Na proposta curricular para o ensino de 1º grau, Azanha atendeu aos dispositivos da Lei 5.692/71 e às demais determinações emanadas dos órgãos responsáveis pela regulamentação do ensino, mas enfatizou, sobretudo, as disciplinas – Língua Portuguesa, Inglesa e Francesa, Matemática, Artes (Artes Plásticas e Industriais e Arte Musical), História, Geografia – atribuindo-lhes a maior carga horária possível. Essa seleção cultural remonta à importância atribuída a um ensino de formação geral de caráter humanista que não enfatiza, portanto, os dispositivos de “sondagem de aptidões” ou de especialização para o trabalho. Na verdade, coexistiram, até certo ponto, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961 e nº 5.692 de 1971, o que propiciava aos organizadores do ensino, na época, certa autonomia para a elaboração dos currículos¹⁶.

Entretanto, na década de 70 vigorava na área educacional uma forte imposição do governo, especialmente no que se referia às proposições curriculares. Segundo Aranha (2006, p.314):

[...] a intenção explícita da ditadura em ‘educar’ politicamente a juventude revelou-se no decreto-lei baixado pela Junta Militar em 1969, que tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. No ensino secundário, a denominação mudava para Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e, no curso superior, para Estudos de problemas Brasileiros (EPB). Nas propostas curriculares do governo transparecia o caráter ideológico e manipulador dessas disciplinas.

2.6 ANÁLISE DOS CURRÍCULOS (1972 A 1976 _ 1977 A 1986)

Os quadros curriculares apresentados, a seguir, visam propiciar um estudo comparativo das alterações curriculares feitas sob a orientação de Azanha, tendo-se como termo de comparação o currículo adotado para a Escola de Demonstração, então Escola de Aplicação, no período de 1972 a 1976, e o currículo reformulado e posto em prática no período de 1977 a 1986.

¹⁶ A organização do currículo proposto atendeu ao que dispõe a Lei nº 5.692/71 e disposições complementares, conforme seguem: **Núcleo Comum:** Parecer CFE nº 1/72; Deliberação CEE nº 2/72; **matérias de inclusão obrigatória** segundo art. 7º da lei 5.692/71 e Resolução CFE nº 8/71; **Educação Física:** Decreto Federal nº 69.540/71; **Educação Moral e Cívica:** Decreto Lei nº 869/69; Decreto nº 68.065/71; Parecer CFE nº 94/71; Resolução SE nº 15/73. Parecer CFE nº 2.068/72. Aviso Ministerial nº 205/76; **Ensino Religioso:** Lei nº 5.692/71, art. 7º, Parágrafo Único. Indicação CEE nº 1/72; Deliberação CEE nº 2/72; **Programas de Saúde:** Indicação CEE nº 1/72; Deliberação CEE nº 2/72; **Educação Artística:** Indicação CEE nº 1/72; Deliberação CEE nº 2/72; Deliberação CEE nº 10/72; **Formação Especial:** Parecer CFE nº 339/72; Deliberação CEE nº 10/72; **Tratamento Pedagógico:** Parecer CFE nº 853/71; Resolução CFE nº 8/71.

Matérias Séries		Comunicação e Expressão						Estudos sociais				Ciências			Total Geral
		Língua			Educação Artística			Educação Física	Orgniz. Soc. E Política do Brasil	Educação Moral e Cívica	Geo. Geral Geo. Brasil Hist. Geral Hist. Brasil	Matemática	Ciências e Programa da Saúde	Políticas comerciais	
		Português	Inglês	Francês	Música	Art. Dram.	Art. Plást.								
1ª	Total Semanal	5			1		1	1	2		1	4	5	3	
	Total Anual	180			35		35	35	70		35	150	180	110	830
2ª	Total Semanal	5			1		1	1	2		1	4	5	3	
	Total Anual	180			35		35	35	70		35	150	180	110	830
3ª	Total Semanal	5			1		1	1	2		1	4	5	3	
	Total Anual	180			35		35	35	70		35	150	180	110	830
4ª	Total Semanal	5			1	1	1	1	2		1	4	5	3	
	Total Anual	180			35	35	35	35	70		35	150	180	110	855
5ª	Total Semanal	5	2	2	1	1	1		3			4	4	3	
	Total Anual	180	70	70	35	35	35		110			150	150	110	945
6ª	Total Semanal	5	2	2	1	1	1		3			4	4	3	
	Total Anual	180							110			150	150	110	945
7ª	Total Semanal	5	2	2	1	1	1		3		2	3	4	3	2
	Total Anual	180							110		70	110	150	110	70
8ª	Total Semanal	5	2	2	1	1	1		3	2		3			
	Total Anual	180	70	70	35	35	35		110	70		110	150	110	70
Ensino Religioso: Total Anual 35															

Quadro 1 – Currículo pleno (1972 a 1976)

	Matéria	Conteúdos Específicos	Tratamento Pedagógico	Séries									
				1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª		
Educação Geral Núcleo Comum e Artigo 7º da Lei nº 5692/71. Parecer CFE nº 853/71 e Resolução CFE 8/72	Comunicação e Expressão	Língua Português e Educação Artística Língua Português Inglês	Área de Estudo Disciplina Disciplina	11	11	11	11		5	5	5	5	
	Estudos Sociais	Geografia e História História Ed. M. e Cívica (1) OSP	Área de Estudo Disciplina Disciplina	3	3	3	3	3	2		2	2	
			Atividade Disciplina Disciplina	1	1	1	1		2			2	
	Ciências	Ciências Físicas e Biológicas e Programas de Saúde Matemática	Área de Estudo	2	2	2	2	4	3	3	3	3	
			Disciplina	5	5	5	5	5	5	5	5		
	Educação Física		Atividade	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
Ensino Religioso		Atividade	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
Formação Especial Parecer CFE N° 339/72 Deliberação CEE n° 10/72	Artes	Artes Plásticas e Industriais Arte Musical	Área de Estudo						1	1	1	1	
			Atividade					1	1	1	1		
	Francês		Disciplina						2	2	2	2	
Total Semana de Aula				26	26	26	26	27	27	27	27	27	

Fonte: Gordo, N., 1981.

Quadro 2 - Currículo em vigência nos anos letivos de 1977 a 1986

Fonte: Gordo, N., 1981

No currículo adotado em 1977, a área de Comunicação e Expressão compreendeu as linguagens (verbal e não-verbal). Atendendo ao disposto na LDB de 1971, o currículo constituiu-se nesta área: i) das línguas portuguesa, inglesa e francesa, ressaltando-se a importância da língua portuguesa como o meio por excelência da comunicação e da integração nacional; ii) de expressão da cultura brasileira. Desta forma, a ênfase na língua como principal meio de comunicação deslocou “[...] o eixo da aquisição da norma culta para o uso instrumental e cotidiano da língua, tendo em vista a predominância dos meios de comunicação de massa” (SOUZA, 2008, p.271). Não menos importantes, neste sentido, são os meios de expressão: as Artes (plásticas, industriais, dramáticas, literárias entre outras) e a Educação Física. A relevância dada à referida área deveu-se, também, ao contexto cultural e social da época em que as linguagens e os meios de comunicação e de informação ganhavam um crescente desenvolvimento devido ao avanço contínuo das ciências e da tecnologia.

Diante dessas ocorrências, houve uma expressiva mudança nos recursos didáticos, especialmente no que se referiu ao material usado para leituras. A importância quase exclusiva que era dada à indicação de livros da literatura clássica com o objetivo de despertar nos alunos o interesse pela aprendizagem da língua na norma padrão ou culta passou a centrar-se mais no emprego de materiais próprios da cultura popular, como histórias em quadrinhos, revistas, jornais, contos populares e produções do folclore brasileiro. Entretanto, na prática, a partir de 1977, a Escola de Aplicação deu ênfase à leitura de clássicos da literatura infanto-juvenil, como veremos mais adiante.

A inclusão de duas línguas estrangeiras modernas no currículo, Inglês e Francês, propostas como componentes tanto da parte de educação geral, como da parte de formação especial, decorreu do atendimento às peculiaridades da clientela escolar que tinha em vista a continuidade dos estudos em nível superior ou mesmo, posteriormente, o encaminhamento profissional. As aulas de Francês e de Inglês foram enriquecidas por meio de clubes que funcionavam em horário extra, sob a responsabilidade financeira de Pais e Mestres, orientação dos professores das respectivas disciplinas e, na medida do possível, contaram com a participação de estagiários. Dessa forma, dava-se oportunidade aos alunos que revelassem interesse por se aperfeiçoarem nessas línguas para prosseguirem no estudo e posteriormente, serem encaminhados para uma formação profissional.

Quanto à matéria Estudos Sociais, nas 5^{as} e 6^{as} séries, foram instituídas aulas de Geografia e História, como já ocorria nas 7^{as} e 8^{as} séries. Esta proposta de alteração do currículo fora encaminhada para exame do Conselho Estadual de Educação do qual obteve aprovação. Assim, Estudos Sociais foi matéria tratada nas séries iniciais – 1^a e 2^a – na forma de Integração Social. Nas 3^a, 4^a, 5^a e 6^a séries a História e a Geografia passaram a ser tratadas como área de estudo com a denominação de Estudos Sociais e na 7^a e 8^a séries, História e Geografia foram tratadas sob a forma disciplinas- Organização Social e Política - cuja destinação foi a do preparo para o exercício da cidadania constou, tanto no currículo de 76, quanto no de 1977, como disciplina com apenas duas aulas semanais nas 8^{as} séries.

Educação Moral e Cívica foi proposta nas séries iniciais, de 1^a à 4^a séries, como componente do programa de Estudos Sociais. A propósito, a orientação (GORDO, 1981, p.24)¹⁷ dada foi a de que essa matéria

[...] estará, igualmente, implícita em todas as atividades escolares que constituem oportunidades para o desenvolvimento do espírito cívico e a formação moral. Com os mesmos objetivos, são desenvolvidas atividades pelo Centro Cívico Escolar, conforme orientação contida em estatuto. Além disso, na 8^a série, em atendimento a disposições legais, a Educação Moral e Cívica é tratada, em conjunto com Organização Social e Política do Brasil, sob a forma de disciplina.

A Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas foram propostas, segundo a Lei, com o objetivo de dar oportunidade ao aluno de desenvolver atitudes de iniciativas, pesquisa e de criatividade no nível de invenções, propiciando-lhe condições para “[...] explicar o meio próximo e remoto” (SOUZA, 2008, p 271).

Além de consideradas importantes meios de expressão, as Artes Plásticas e Industriais passaram a ser tratadas como área de estudo nas classes de 5^a a 8^a séries, com vistas a atender aos objetivos de formação especial em dois aspectos: sondagem de aptidões e de iniciação para o trabalho. A justificativa de Azanha (1981, p.25) foi a seguinte:

Dando continuidade ao processo de sensibilização artística iniciado nas primeiras séries, as Artes Plásticas, a partir da 5^a série, oferecem base para o desenvolvimento das Artes Industriais. Por meio, principalmente, de atividades de natureza artesanal, de projetos de *designers* são estimuladas certas qualidades de criatividade, organização,

¹⁷ Esta disposição foi aprovada nos termos do Parecer CFE nº 2086/72 e do Aviso Ministerial nº 205/76.

cooperação, apreciação, avaliação e, em situações variadas, explorados os aspectos utilitário e comercial das artes.[...] Foi proposta apenas uma aula por semana que deverá atender, em princípio, aos objetivos de formação especial de todos os alunos, conforme preceitua as disposições legais. Aos alunos que revelarem aptidão e interesses maiores por essas atividades, estão previstas aulas extras e optativas, em horário diverso daquele em que funciona o curso e com maior flexibilidade na duração. Além disso, entendeu-se que todas as matérias do currículo e os atos escolares, de modo geral, proporcionam sempre ocasião para que sejam revelados e explorados os interesses e tendências dos alunos. E levando em consideração a conceituação de iniciação para o trabalho constante nos documentos legais sobre o assunto, pareceu suficiente a proposição feita para a formação especial, nesta escola.

Um aspecto a ser salientado consiste na concepção de Azanha quanto à importância e à necessidade de reduzir, na medida do possível, a quantidade das disciplinas que deveriam compor o currículo. Esta ideia, aliás, já era antiga. Em 1968, ao elaborar o programa de ensino primário, Azanha propôs um currículo bastante reduzido: Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia. Sua justificativa foi a de que cabe à escola ensinar, com afinco e dedicação por parte do professor, o que é básico e estritamente necessário. Afirma Azanha (1976, p.3):

A redução de disciplinas no currículo escolar baseia-se, também no pressuposto de que se torna inexecutável e mesmo, indesejável, a proposição de um currículo escolar com um número excessivo de disciplinas para as escolas. O argumento é o de que num espaço de, no máximo quatro horas diárias, torna-se impraticável levar a bom termo um processo educativo de boa qualidade com um currículo sobrecarregado de disciplinas.

Posteriormente, este educador reafirmou sua ideia ao elogiar a proposição de Alain¹⁸ (CHARTIER, 1981, p. 48):

Geometria e poesia. Isto basta. Uma tempera a outra. Mas ambas são necessárias. Homero e Tales conduzirão o estudante pela mão. A criança tem esta ambição de ser homem. Não devemos decepcioná-la. E menos ainda deixá-la escolher em meio ao que ela ignora.

Evidentemente, a limitação do currículo a apenas duas disciplinas é feita com certo tom de ironia. Mas a concepção do autor não parece estar distanciada do pensamento de Azanha que sempre defendeu um currículo *mínimo* para a escola alcançar bons resultados. Entretanto, como já observamos, esse *mínimo curricular* tornava-se praticamente inviável diante da prescrição obrigatória da lei 5.692/71.

¹⁸ Alain é o nome como ficou conhecido o educador e pensador Émile Auguste Chartier.

2.7 COMPARAÇÃO DOS CURRÍCULOS DE 1976 E 1977

Para melhor esclarecimento do currículo vigente até 1976 e do currículo adotado a partir de 1977, segue uma análise comparativa. A matéria Comunicação e Expressão no currículo anterior (1976) constava de Língua Portuguesa (1ª a 8ª série), Francesa e Inglesa (5ª a 8ª série), Educação Artística: Música para todas as séries (1ª a 8ª), Arte Dramática da 4ª a 8ª séries, Artes Plásticas para todas as séries (1ª a 8ª) e Arte Industrial da 1ª a 4ª série, sem que em qualquer dos casos fosse citado, no quadro curricular, o tratamento pedagógico na forma de **atividade, área de estudo e disciplina**. Também o quadro curricular não indica quais disciplinas faziam parte da **Educação Geral – Núcleo Comum** – e quais compunham a **Formação Especial**, ainda que a própria Lei já fizesse esta distinção. A matéria Estudos Sociais tinha como componentes: Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política, Geografia Geral, Geografia do Brasil, História Geral e História do Brasil. No currículo de 1977, os últimos quatro componentes passaram a constar como Geografia e História. No currículo de 1976, a matéria Ciências compunha-se de Matemática, Ciências, Programas de Saúde e Práticas Comerciais, enquanto no currículo de 1977, na mesma matéria, os componentes eram Ciências Físicas e Biológicas, Programas de Saúde e Matemática.

Ponto comum entre os dois currículos foi a atribuição de maior carga horária à Língua Portuguesa e Matemática. E ainda a inclusão de línguas estrangeiras modernas, as disciplinas Inglês e Francês. A matéria Organização Social e Política do Brasil foi incluída apenas nas 8ªs séries, com duas aulas semanais

De modo geral, verificamos que as duas propostas curriculares convergiram mais para o objetivo de formação geral do aluno do que propriamente para a sondagem de aptidões (naturalmente já implícita no desenvolvimento do processo pedagógico) e para a iniciação profissional. Isto se justifica em face das excessivas proposições do Conselho Federal de Educação, feitas na forma de um rol de matérias sugeridas aos conselhos estaduais para a composição da parte especial do currículo de ensino de 1º grau. A propósito, Souza (2008, p.272) descreve algumas dessas indicações:

[...] na área econômica, por exemplo, indicava agricultura, pesca, economia doméstica rural etc.; na área econômica secundária, organização industrial, mecânica, eletricidade, construção civil, vestuário etc., e, na área econômica terciária, contabilidade, turismo, hotelaria, enfermagem, puericultura, datilografia, entre outras.

Este aspecto leva-nos a questionar a dificuldade, senão a inviabilidade da organização curricular segundo os dispositivos da Lei 5.962/71 que implicavam uma quantidade excessiva de disciplinas obrigatórias para o ensino de 1º e de 2º graus. Romanelli (1978, p. 252) ratifica a complexidade desta situação ao citar como problemas algumas incoerências da reforma do ensino:

[...] O quinto problema que, segundo supomos, não pôde a lei 5.692 resolver satisfatoriamente é o da extensão do currículo, sobretudo no ensino de 2º grau, onde as disciplinas obrigatórias são de três formas: as fixadas pelo núcleo comum, as fixadas pelo artigo 7º da lei 5.692, e as fixadas para a parte de formação especial, referente às habilitações profissionais. Toda essa obrigatoriedade deixa uma margem muito pequena de escolha por parte do estabelecimento, o que afinal quase transforma a “adaptação à realidade” numa ficção, além de sobrecarregar bastante o currículo da escola.

Por volta de 1980 já não restava dúvida quanto à inviabilidade de ser posta em prática a profissionalização estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71. Em 1982, as escolas foram dispensadas da profissionalização obrigatória mediante a lei nº 7.044/82. Por outro lado, foi intensificado o apelo para a reposição da Filosofia no currículo, o que ocorreu no 2º grau, mas na forma de disciplina optativa.

A respeito de currículo, não podemos deixar de considerar o que observa Aranha (2006) sobre a crítica de outros autores, inclusive de Morin às propostas curriculares que apresentam as disciplinas de forma estanque, sem interação entre elas. A autora cita as ideias de Morin (apud ARANHA, 2006, p.281):

As crianças aprendem a história, a geografia, a química e a física dentro de categorias isoladas, sem saber, ao mesmo tempo, que a história sempre se situa dentro de espaços geográficos e que cada paisagem geográfica é fruto de uma história terrestre; sem saber que a química e a microfísica têm o mesmo objetivo, porém, em escalas diferentes. As crianças aprendem a conhecer os objetos isolando-os, quando seria preciso, também, recolocá-los em seu meio ambiente para melhor conhecê-los, sabendo que todo ser vivo só pode ser conhecido na sua relação com o meio que o cerca, onde vai buscar energia e organização¹⁹.

Evidentemente, o conhecimento não é compartimentado e como cita Aranha (2006, p. 281) “[...] as qualidades das partes, inicialmente virtuais, apenas se atualizam por meio das interações com outras pessoas e com o ambiente”. Entretanto, parece difícil interligar, ainda que de forma contextual “[...] uma disciplina que seja ao mesmo tempo aberta e fechada, rompendo com a idéia do saber parcelado que nos coloca a questão relativa ao *todo* e à *parte*, a ser compreendida na noção de *complexidade*”. (MORIN, apud ARANHA, ob. cit., p. 281).

¹⁹In Aranha, M. L. de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3ª Ed. Ampliada, São Paulo, Moderna, 2006, p. 281.

ARANHA (2006) esclarece esta noção ao salientar que o todo não consiste na soma das partes cuja singularidade e especificidade modificam-nas quando na sua relação com o todo. Num exemplo oportuno, a autora cita a música que ao invés de se constituir num amontoado de notas distintas, consiste numa combinação de sons, baseada no ritmo, na melodia e na harmonia. Da mesma forma, esclarece a autora (ARANHA, 2006, p. 281), acontece com o sujeito “[...] uma vez que cada indivíduo tem sua singularidade como, também, suas semelhanças com sua etnia, sociedade e cultura em que vive [...]”. Portanto, a concepção do ‘eu’ é complexa, porque para se constituir ele precisa do ‘tu’, assim como ‘nós’ pertencemos ao mundo.

Neste contexto, Morin (apud SOUZA, 2006) refere-se à educação como um importante processo para mediar, por reflexão, os contrastes que ocorrem em nossa sociedade: o conforto proporcionado pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia frente ao individualismo, egocentrismo das pessoas. Como o indivíduo pode tornar-se sujeito ativo, sem se reduzir ao sistema? E no caso da educação, como os professores poderiam mudar a mentalidade da escola quando eles próprios estão submetidos ao impacto das incoerências sócio-educativas? São questões, cuja complexidade pode explicar o apreço de Morin ao conceito de *transdisciplinaridade*.

No nosso modesto entendimento, de qualquer forma ainda se requer na escola uma referência concreta para o trabalho docente, ou seja, uma proposta curricular com indicação de disciplinas e até mesmo, conforme ocorreu na Escola de Aplicação no período de 1977 a 1986, uma prescrição programática (de autoria dos próprios professores) com identificação de conteúdos. Com base nesta referência, os professores, assim nos parece, poderiam planejar em conjunto programas de ensino a serem postos em prática, até mesmo em nível de interdisciplinaridade ou de transdisciplinaridade. Evidentemente, não se trata de querer tornar simples conceitos tão complexos. O que se leva em conta são as condições em geral das escolas: excesso de alunos que se distinguem por uma pluralidade cultural; condições materiais escolares geralmente precárias, espaços e tempos de aula na maioria das vezes insuficientes e a questão preponderante que se refere, em muitos casos, à formação e à motivação dos professores, além do desempenho de alguns gestores.

2.8 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

A propósito da avaliação, Vasconcellos (2009, p.74-75) chama a atenção para os problemas que devem ser evitados no processo avaliativo da aprendizagem dos alunos. O autor defende a necessidade de mudanças nesta área a fim de evitar os estragos que vêm ocorrendo no cotidiano escolar:

[...] Basta lembrar que (os estragos) atingem as mais diferentes esferas: psicológica (rebaixamento da auto-estima, pedagógica (obstáculo à aprendizagem, por mais paradoxal que possa parecer, já que deveria promovê-la), política (formação do pacato cidadão), social (exclusão das oportunidades), econômica (não desenvolvimento do potencial de criação de trabalho e riqueza), e também ética (profundas injustiças, bem como, inversão de valores; o valor de troca – nota – torna-se mais decisivo do que o valor de uso – conhecimento e aprendizagem.

Questões como estas salientam as dificuldades inerentes à avaliação que constitui sempre um desafio, principalmente para o professor. Tanto assim, que foram constantes, na Escola de Aplicação, as recorrências aos Conselhos de Classe para a tomada de decisões quanto aos casos de dúvidas relativas à reprovação ou à aprovação de alunos que se situavam no limite do rendimento escolar. Por outro lado, em ambos os regimentos (1976 e 1977), era dada oportunidade ao aluno para ser assistido em aulas de recuperação, além de ser valorizado seu esforço nos estudos. Mesmo assim, a avaliação da aprendizagem requer sempre do professor muito discernimento e sensibilidade.

Além disso, Vasconcellos (2009, p.175) alerta para a questão dos modismos na avaliação: “um dia fazíamos avaliação tradicional, no outro, diagnóstica, depois emancipatória, construtivista, operatória, mediadora, dialógica, formativa, de 4ª geração, dialética, cidadã, por competência etc.”. Na verdade, o autor deixa claro o cuidado que se deve ter quanto à escolha de uma concepção de avaliação que seja adequada aos objetivos estabelecidos para a escola.

A Escola de Demonstração estabeleceu como critério de avaliação a *média aritmética simples* das notas bimestrais e a valorização do esforço do aluno para aprender, aliado ao seu desempenho nos trabalhos e em outras atividades escolares.

Conforme o artigo 26 do Regimento da Escola de Aplicação (1977), a verificação do rendimento escolar tinha os seguintes objetivos:

- I – diagnosticar dificuldades de aprendizagem, tendo em vista a recuperação do aluno e o replanejamento dos trabalhos;
- II – possibilitar ao aluno uma auto-avaliação sobre seu rendimento escolar de modo a interessá-lo em seu próprio progresso e aperfeiçoamento;
- III – obter informações para decidir sobre a promoção do aluno e a reorganização das classes.

De acordo com o Regimento de 1977 (artigo 27), na verificação do rendimento escolar, a recuperação e a promoção de alunos decorriam de trabalhos realizados pelo aluno sob a orientação do professor, de provas escritas e/ou orais e da consideração do esforço pessoal e da atitude do educando. Foram propostas quatro notas bimestrais e uma nota de prova final expressas numa escala de 0 a 10 pontos. A cada uma dessas notas eram atribuídos, respectivamente, os pesos **1** (1º bimestre); **2** (2º a 4º bimestres) e **3** (prova final). A prova final versava sobre a programação anual efetivamente desenvolvida, dela ficando isento o aluno que tivesse frequência igual ou superior a 75% e obtivesse nas avaliações bimestrais a média igual ou superior a sete. Segundo o Regimento da Escola de Aplicação (1976, p.23):

No caso de um aluno de 5ª a 8ª série obter, após a prova final, média entre 4,5 e 4,9 em até três disciplinas, área de estudo ou atividade e ter frequência igual ou superior a 75%, a sua promoção será decidida pelo Conselho de Classe. Nas classes de 1ª a 4ª série, o Conselho da Escola, convocado por série, ouvido o professor, poderá decidir sobre a retenção do aluno sem estudos finais de recuperação, quando ele demonstrar incapacidade para prosseguir os estudos na série subsequente.

No conjunto, as normas que regiam a verificação do rendimento escolar diferiam das adotadas na rede oficial de ensino e mesmo na Escola de Aplicação, em 1976, nos seguintes pontos: adoção de notas ao invés de conceitos; atribuição de pesos às notas das avaliações bimestrais e finais; e inclusão de exame final após o último período de recuperação. A ideia foi a de que o emprego de notas constitui uma forma de simplificar a avaliação e, ao mesmo tempo, favorecer mais objetividade por parte do professor. Por outro lado, a decisão de atribuir pesos às notas e de incluir uma prova final decorreu do propósito de conferir maior validade às avaliações e de exigir seriedade e empenho dos alunos em relação aos estudos.

O regimento de 1976 previa a possibilidade de recuperar alunos após as avaliações bimestrais e, atendendo ao que dispunha a legislação em vigor, era estabelecido o período de uma semana de recuperação. Entretanto, no regimento de 1977, optou-se por aulas de recuperação durante todo o ano letivo com base no pressuposto de que apenas em uma semana é impraticável recuperar alunos que vinham apresentando dificuldades sistemáticas de aprendizagem. Mesmo assim, a condição para encaminhamento de alunos para aulas de recuperação era a de que se tratasse somente de alunos dificilmente recuperáveis na própria sala de aula. Esta seria uma

forma de assegurar o caráter de exceção que, naturalmente, devem ter as classes de recuperação. Ao mesmo tempo, essa condição reforça a responsabilidade do professor pela assistência que normalmente ele deve dar aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Considerando, ainda, a possibilidade da ocorrência de alunos que, apesar de promovidos, exigiam assistência, previu-se para esses alunos aulas de recuperação no início do ano letivo.

2.9 ORGANIZAÇÃO DO PESSOAL TÉCNICO-ADMINISTRATIVO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO - 1976-1977

Para melhor entendimento das alterações feitas no quadro de pessoal da Escola em 1976, apresentamos o quadro, a seguir.

1976		1977	
Pessoal Administrativo		Pessoal Administrativo	
Conselho Consultivo	06	Representante da FEUSP	01
Diretor	01	Diretor	01
Assistente do Diretor	01	Vice-Diretor	01
Assistente da Direção	09	Auxiliares de Direção	05
Secretária	01	Secretária	01
Auxiliares da Secretaria	06	Auxiliares da Secretaria	03
Serventes	08	Serventes	05
Zelador	01	Zelador	01
Pessoal Técnico		Pessoal Técnico	
Supervisão Pedagógica		Coordenação Técnica	
Responsável	01	Responsável	01
Professores Orientadores	04	Professores Orientadores	04
Orientador Educacional	01	Orientador Educacional	01
Bibliotecária	02	Bibliotecária	02
Serviço de Assistência ao Aluno	01	*Eliminados	
Responsável*	01		
Assistência Psicológica*	01		
Fonoaudióloga*	01		
Foniatría*	01		
Educação Sanitária*	01		

Quadro 3 - Quadro de Pessoal Administrativo e Técnico

Fonte: autoria própria, 2009.

2.10 ANÁLISE DAS MUDANÇAS NO QUADRO DE PESSOAL TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

Em 1976, como se pode observar no quadro de pessoal, fazia parte do corpo administrativo o diretor, vice-diretor, assistente da Direção e o Conselho Consultivo, que era constituído de cada um dos chefes de Departamentos da FEUSP, na época em número de seis. O Conselho Consultivo, presidido pelo diretor da FEUSP, tinha a função de, na qualidade de representantes da Faculdade de Educação, participar das decisões consideradas relevantes nos assuntos relativos à Escola de Aplicação. Também lhes cabia a responsabilidade de apreciar o Plano Escolar Anual da EA, bem como, os relatórios anuais feitos pela Coordenação Técnica e apreciados pelo corpo docente e administrativo. Ainda, quando necessário, o Conselho Consultivo poderia solicitar cooperação de chefes dos Departamentos.

Com base nesta organização, pode-se considerar como excessiva a quantidade de pessoas responsáveis pela direção da Escola de Aplicação, o que poderia, talvez, cercear o grau de autonomia do diretor e, por consequência, da equipe escolar. Entretanto, pelo menos no acervo documental pesquisado, nada consta neste sentido.

No plano geral da gestão escolar, pondera Vasconcellos (2009, p.153-154) sobre o desempenho da equipe diretiva, especialmente quando ela é vazada numa linha autoritária:

O exercício do poder talvez seja um dos aspectos mais delicados para a equipe diretiva. Inicialmente, é preciso reconhecer a existência do poder, não querer negá-lo. Resgatamos aqui as valiosas contribuições de Foucault (1926-1984): o poder não é uma coisa que está num determinado lugar, mas algo que flui entre os sujeitos em relação; esta é uma característica inalienável dos relacionamentos humanos. Assim, a questão passa a ser não negá-lo, mas discutir sua forma de exercício de que e de quem se coloca.[...] Entendemos que o educador deve ser uma presença marcante, ser uma forte referência para a coletividade; não é ser tirano, nem omissivo; é ter proposta e dialogar. E isto vale tanto para a sala de aula (professor), como para a escola como um todo (equipe).

Ao assumir a Direção da FEUSP, o Prof. Dr. Roque Spencer Maciel de Barros decidiu substituir o Conselho Consultivo por um único Representante da Faculdade junto à Escola de Aplicação sendo que, conforme mencionamos, o indicado para esse cargo foi o Prof. José Mário Pires Azanha, em 1986.

Em 1976, a Escola de Aplicação estava sem diretor. Portanto, a primeira providência de Azanha consistiu em convidar para este cargo a Prof^a Ondina Gertrudes Annechino de Campos, sua ex-assessora numa escola pública em que Azanha fora diretor. A escolha foi acertada porque, logo no início, essa professora se distinguiu como notável gestora, no sentido que Severino dá à gestão escolar "[...] *Não se trata de um papel puramente burocrático-administrativo, mas de uma tarefa de articulação, de coordenação, de intencionalização, que, embora suponha o administrativo, o vincula radicalmente ao pedagógico.*" (SEVERINO, 1992 apud Vasconcellos, 2009, p.63, grifos do autor).

Azanha tomou outras decisões: incluiu no quadro de pessoal, auxiliares de Direção em substituição ao assistente de Direção. Desta forma, foi solucionada a questão da falta de verbas para contratar pessoas que pudessem auxiliar a Direção em várias atividades: substituição da própria diretora e de professores em suas faltas eventuais, inspeção de alunos, assistência a professores em suas atividades de rotina, atendimento a pais, fornecimento de material didático, controle da limpeza das salas de aula e do horário de entrada e saída das classes.

Outra alteração consistiu na centralização da orientação técnica de todas as atividades com vistas à racionalização de esforços. As atividades antes atribuídas à Coordenação Pedagógica foram modificadas e constituíram atribuições de um único órgão – Coordenação Técnica – que constava dos professores-orientadores das áreas de ensino, do orientador educacional e de um responsável pela Coordenação Técnica. Portanto, foram excluídas do Serviço de Assistência ao Aluno as funções relativas à Assistência Psicológica, Fonoaudiologia, Foniatria e Educação Sanitária. Uma justificativa para esta exclusão consistiu na ideia de que a Escola de Aplicação deveria funcionar de forma semelhante à de uma escola pública. Assim, ainda que os técnicos excluídos estivessem atuando com muita eficiência, sua presença não se coadunava com o quadro de pessoal existente nas escolas da rede oficial do ensino. Além disso, já havia dificuldade na manutenção desse pessoal, devido à falta de verbas. E, ainda, as referidas funções, apesar de constarem no regimento da escola, já não vinham sendo desenvolvidas²⁰.

Quanto à Orientação Educacional, geralmente ela fica diretamente vinculada à Direção da escola. No entanto, Azanha decidiu integrá-la à equipe de Coordenação Técnica com o objetivo de assegurar uma necessária unidade nas atividades pedagógicas.

Vasconcellos (2009, p.72-73) levanta questão a respeito da presença de *especialistas* nas escolas. Depois de várias digressões sobre o assunto, o autor conclui que:

Os papéis desempenhados pelos *especialistas*, nesta linha, são tão relevantes que, no caso de ausência de agentes que os ocupem formalmente, serão exercidos por outros profissionais no interior da instituição; não estamos, pois, falando de “cargos”, mas de funções decisivas, tarefas imprescindíveis da prática educativa transformadora.

Com relação ao Orientador Educacional, por falta de verbas ele somente foi contratado em 1980. Suas atribuições consistiram de: participação do plano de trabalho da Coordenação Técnica; acompanhamento e orientação dos estudos dos alunos, inclusive no processo de recuperação, avaliação e integração escolar; atendimento aos pais, quando solicitado pelo diretor ou pelo coordenador técnico.

Na continuidade da digressão de Vasconcellos (2009, p.75) a respeito dos *especialistas* que atuam nas escolas, parecem-nos oportunas as observações que o autor faz a respeito do papel do orientador educacional nas instituições públicas do ensino:

²⁰ Estas informações constam in GORDO, N. **Escola de Aplicação da Faculdade de Educação** – relatório de atividades, 1981, p. 14-15.

[...] O trabalho da orientação, comprometido com a mudança, deve partir de onde o sujeito (professor, aluno, pai etc.) está e não de onde se considera que eventualmente *deveria* estar. Este é um princípio básico do interacionismo que deve ser aplicado não só em sala de aula (partir de onde o aluno está!), mas também na pedagogia institucional. Não cair numa análise moralista, de acusação, como se a pessoa tivesse o tipo de prática que tem por ter decidido livre e conscientemente. Ter clareza, no entanto, que partir de onde está não é ficar lá. Entender não para justificar, mas para ajudar a mudar. Trata-se de estabelecer a dialética de continuidade-ruptura.

Esta concepção salienta a abrangência da contribuição do orientador educacional no contexto escolar, inserido numa sociedade que vive uma profunda crise de sentido: alunos desorientados, sem discernimento claro do motivo que o leva a estudar; professores sem noção clara do que e para quem ensinar; a questão disciplinar, o Conselho de Classe frente às dificuldades de avaliação dos alunos; os conselhos de escola. Em face deste quadro, Vasconcellos (2009) ressalta a importante contribuição do orientador educacional, seja no resgate da identidade do professor, seja no sentido de que o aluno se assuma como sujeito ou protagonista do seu processo de educação, fazendo-se ouvir e participar da vida da escola em todos os seus níveis. Na questão disciplinar, o orientador deve assumir uma atitude de enfrentamento dos problemas surgidos, propondo-se constantemente ao diálogo que propicie vínculos de relacionamento entre professor e alunos. Numa atitude de cooperação, o orientador deve participar de forma construtiva na solução dos problemas enfrentados pelos conselhos de classe e de escola.

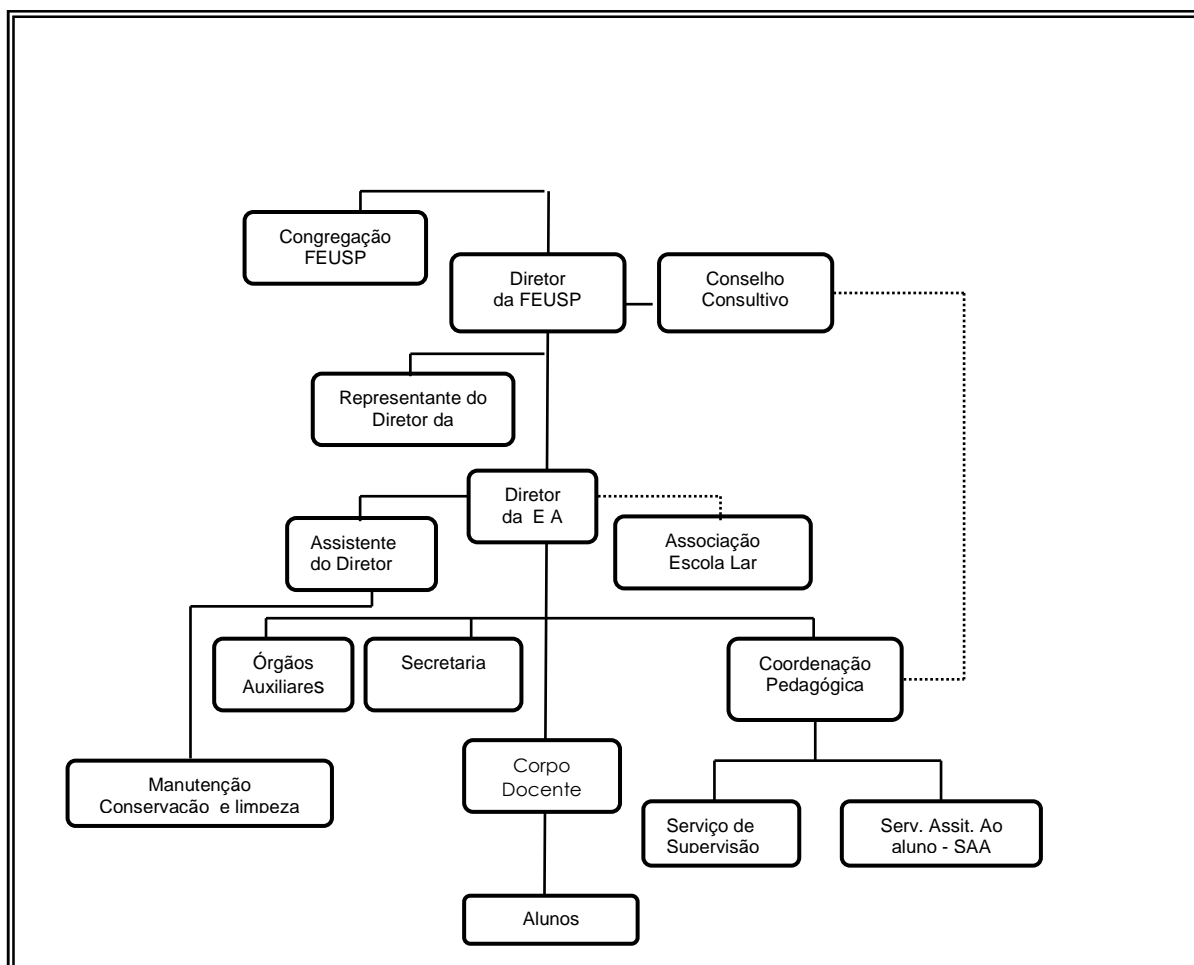
Também se enquadram na concepção de *especialistas* os professores-orientadores que compunham a Coordenação Técnica que Vasconcellos (2009, p.80, grifos do autor) denomina Supervisão:

O Coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência: tomada de consciência (cf. Freire, 1980), passagem do “senso comum à consciência filosófica” (cf. Saviani, 1983a), ou a criação de um novo patamar para o senso comum (cf. Boaventura Santos, 1995: 45). Em termos de abertura para um novo paradigma, podemos nos propor passar de “super” – visão para “**outra**” – **visão!**

Se os membros da Coordenação Técnica não conseguirem um mínimo de empatia e partirem para um ajuizamento apressado do trabalho do professor, estarão anulando qualquer perspectiva de um trabalho integrado e pautado num clima de respeito e de confiança que constitui condição para um trabalho que deve e pode ser conjunto. Corre-se o risco de perder a oportunidade de um necessário *trabalho coletivo* que tenha em vista a melhoria da escola em todos os seus aspectos.

As bibliotecárias eram incumbidas da aquisição de livros sugeridos pelos professores e Coordenação Técnica, além de manterem o acervo em bom estado de conservação e de manutenção. O plano de atividades era de suma importância: abrangia as classes de 1^a à 8^a série com ênfase em leituras intensivas de livros da literatura infanto-juvenil e em livros e textos informativos principalmente das áreas de Ciências e de História. Desse conjunto de atividades, salientou-se o plano de leituras desenvolvido pelas bibliotecárias junto às classes de 1^a e 2^a séries auxiliando bastante o processo da alfabetização.

Para uma comparação de como se posicionavam os componentes da equipe escolar em nível de hierarquia, seguem organogramas relativos aos anos de 1975 e 1977, respectivamente.

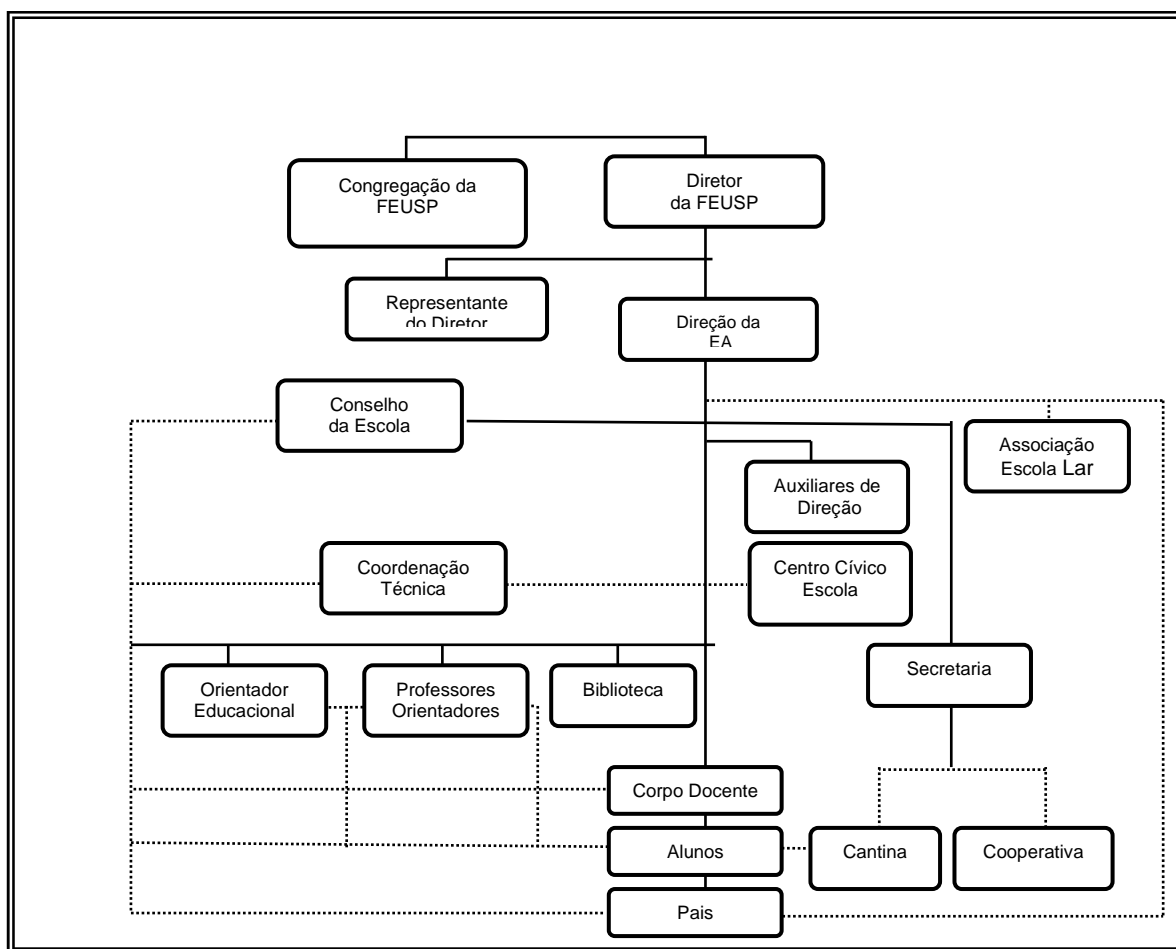


Organograma 1 – Escola de Aplicação em 1975

Fonte: GORDO, N., 1981.

Representante da FEUSP, Professor José Mário Pires Azanha assumiu as reformulações a serem feitas e deu autonomia à diretora da EA para administrar a Escola de Aplicação e, da mesma forma, incumbiu a responsável pela Coordenação Técnica para responder pelas atividades pedagógicas. Desta forma, diretora e coordenadora atuavam em conjunto, mas sem ingerência de uma na esfera de atuação da outra. Entretanto, a diretora seria a responsável pela escola.

Conforme dispunha a Lei 5.692/71, foi designado um dos professores da área de Estudos Sociais, devidamente credenciado, para assumir a orientação do Centro Cívico Escolar, regido por estatuto próprio com as seguintes finalidades: “programar e realizar solenidades cívicas; promover atividades de cunho cívico e cultural; estimular a organização e funcionamento de instituições de classe e extraclasse.” (Artigo 2º do Estatuto do Centro Cívico Escolar, 1981).



Organograma 2 – Escola de Aplicação em 1977

Fonte: GORDO, N., 1981.

Já em 1976, Azanha alterou o esquema organizacional do pessoal da Escola de Aplicação. Manteve-se o vínculo do Diretor com a Congregação, mas atribuiu-se ao Diretor total responsabilidade pela gestão da escola.

Souza (2008) observa que, apesar da grande expansão do ensino primário na década de 70, foi mantido o mesmo formato da escola primária em que predominava a ênfase nos conteúdos, a relação pedagógica baseada na autoridade do professor, na obediência e no controle, no cumprimento dos programas de ensino e dos exames finais. Tratava-se, portanto, de uma “atmosfera” propícia à concretização da atitude de civismo e de patriotismo. A autora cita, a propósito, o depoimento de Mitrulis (1993, p. 63) sobre o calendário comemorativo das escolas:

Além das festas obrigatórias, comemorava-se, entre outros, o Dia do Soldado Constitucionalista, Dia Pan-Americano, Dia de Tiradentes, Dia de Anchieta, Dia de Caxias, Dia da Asa, Dia dos Pais, Dia das Mães, Dia do professor, Dia da Criança, Dia do Índio, Dia do Trabalho, Dia dos Animais, Dia da Ave, Dia da Árvore, Dia do Selo, Dia do Solo... Havia uma boa receptividade às orientações da Secretaria da Educação.

Na Escola de Aplicação, o calendário de comemorações constava de grande parte destes dias, além das datas obrigatórias. Por outro lado, os alunos mantinham, no Centro Cívico Escolar, um grêmio que visava analisar e discutir problemas surgidos com alunos, o regimento da escola e até mesmo o Plano Escolar Anual. Também eram planejados e desenvolvidos planos de festas culturais e campeonatos esportivos.

Quanto à Associação Escola e Lar, dotada de estatuto próprio, contava-se com ampla participação de pais, inclusive em despesas com reformas da escola, como ocorreu, por exemplo, com a reconstituição do auditório e dos banheiros dos alunos. Também os pais participavam da administração da cooperativa da escola e da aquisição de materiais e merendas para alunos carentes. Ajudavam ainda a diretora no controle da cantina e no planejamento das festas juninas.

Um conselho de escola exerce um importante papel na tomada de decisões relativas tanto a questões de natureza administrativa, quanto aos aspectos técnicos e pedagógicos. Na realidade, gestão participativa não significa abrir mão das atribuições inerentes à direção, ao pessoal técnico e aos professores. Significa, sim, criar condições para que num esforço coletivo sejam solucionados problemas surgidos na escola. Como propõe Vasconcellos (2009, p.63):

[...] O Conselho não pode ser reduzido a momento de recados, cobranças ou ameaças (cf. Freire, 1991, p.16), uma reedição das famigeradas “reuniões de pais” do passado. [...] O Conselho deve ser um espaço de exercício autêntico do diálogo, do poder de decisão, portanto, de resgate da condição de sujeitos históricos de transformação, na busca do bem comum no âmbito da escola e de suas relações. A Direção tem, pois, um duplo papel: em relação a si (superar o fantasma da “perda de poder”) e aos professores (exorcizar o fantasma da “invasão de privacidade”.

Além disso, a escola não pode mais funcionar isolada da comunidade, intramuros. Ao contrário, deve abrir-se à comunidade para poder contar com seu apoio necessário e conviver, de forma compartilhada, com as dificuldades surgidas.

A coordenação técnica constituía-se de professores-orientadores; um para cada uma das áreas: Comunicação e Expressão, sendo que este professor era também responsável pela equipe; Ciências, Matemática e Estudos Sociais. Também integrava a equipe o orientador educacional. Indiretamente, as duas bibliotecárias integravam a coordenação técnica, uma vez que suas

atividades consistiam em subsidiar os professores-orientadores com livros e outros materiais escritos, necessários a todas as áreas do ensino. Era dada assessoria especial à área de Comunicação e Expressão, responsável, inclusive, pela alfabetização cujo processo incluía leitura de livros da literatura infanto-juvenil. Além disso, esses livros eram também utilizados nas classes de 2ª à 8ª série, cuja programação de português incluía atividades intensivas de leitura.

Cabia à coordenação técnica acompanhar o trabalho docente e, em reuniões semanais, discutir e decidir eventuais problemas surgidos no decorrer das aulas. Em algumas dessas reuniões, questões surgidas no desenvolvimento dos programas de ensino eram objeto de seminários a partir de textos de autores previamente selecionados, com vistas ao esclarecimento de dúvidas, ou, em situações mais complexas, para equacionar problemas e chegar a um consenso quanto a assuntos que geravam divergências entre os professores.

2.11 CORPO DOCENTE

Não diferiu muito o número de classes e de professores nos anos de 1976 e 1977. Entretanto, entre 1973 e 1975, havia uma superlotação de classes que, em face do tamanho da escola, exigiu medidas de redução de matrículas.

O quadro, a seguir, indica a distribuição dos professores por disciplinas e respectivas áreas nos anos de 1976 e 1987.

Curso de 1º grau - 1976			Curso de 1º grau - 1987		
Núcleo comum	Corpo Docente		Núcleo comum	Corpo Docente	
	Área de comunicação e Expressão			Área de comunicação e Expressão	
Matérias	Séries	Professor	Matérias	Série	Professor
Português	1ª a 8ª	07	Português	1ª a 8ª	07
Francês	5ª a 8ª	02	Francês	1ª a 8ª	02
Inglês	5ª a 8ª	01	Inglês	5ª a 8ª	01
Educ. Física-	1ª a 8ª	02	Educ. Física	1ª a 8ª	02
Educ. Musical	1 a 8ª	01	Educ. Musical	1ª a 8ª	01
Arte Dramática e Artes Plásticas	1ª a 8ª	01	Arte Dramática e Artes Plásticas	1ª a 8ª	01
Área Estudos Sociais	Séries	Professor	Área Estudos Sociais	Série	Professor
Geografia	1ª a 8ª	02	Geografia	1ª a 8ª	02
História e Ed. Moral e Cívica	1ª a 8ª	02	Educação Moral e Cívica	1ª a 8ª	02
Organização Política e Social do Brasil	8ª	01	Organização Política e Social do Brasil	8ª	01
Área de Ciências	Séries	Professor	Área de Ciências	Série	Professor
Matemática	1ª a 8ª	03	Matemática	1ª a 8ª	03
Ciências físicas e Biológicas	1ª a 8ª	02	Ciências físicas e Biológicas	1ª a 8ª	02
Programa de Saúde e Higiene	1ª a 8ª	01	Eliminado		
Parte Diversificada	Séries	Professor	Parte Diversificada	Série	Professor
Artes Industriais Plásticas Comerciais	5ª a 8ª	02	Artes Industriais	5ª a 8ª	01
			Francês	5ª a 8ª	02

Quadro 4 – Quadro Curricular Comparativo 1976 e 1977

Fonte: autoria própria, 2009.

Com exceção de quatro professores formados em Escola Normal, os demais, inclusive de 1ª à 4ª série, tinham curso de nível superior. Como ocorria em quase todas as escolas, predominavam no corpo docente professores do gênero feminino. Este fato, aliás, é objeto de um criterioso estudo de Jane Soares de Almeida (2006, p.61-62):

A feminização do magistério, que dava mostras incipientes já a partir dos finais do século XIX, seria fortalecida após a República. Na reconfiguração da sociedade que se desejava progressista e esclarecida, com o potencial de regeneração nacional, havia a crença numa visão de escola que doméstica, cuida, ampara, ama e educa. Essa crença vai ter seu prolongamento nas décadas seguintes à Proclamação e, juntamente com as aspirações de unidade política e a proliferação de um discurso alvissareiro sobre a educação, vai colocar nas mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes. A figura da mulher na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso é esculpida em prosa e verso. Nessa visão, constrói-se a tessitura mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar destinos e acalentar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erige como transformadora da consciência.

Mesmo com a extinção das escolas normais, ainda hoje prevalece a superioridade do número de mulheres-professoras. E este predomínio permaneceu na Escola de Aplicação também no curso de 2º grau, hoje ensino médio, criado em 1985.

Os professores em geral não têm o reconhecimento merecido e, parece-nos, trata-se de uma profissão que não obteve, ao longo da história, o valor que lhe devia ser dado. Nóvoa (1999, p.29-30, grifos do autor) analisa esta questão:

[...] É evidente que há uma perda de prestígio, associada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local: os professores do ensino primário já não são, ao lado dos párocos, os únicos agentes culturais nas aldeias e vilas da província; os professores do ensino secundário já não pertencem à elite social das cidades, cujo recrutamento não passa apenas por critérios escolares. E é verdade que os professores não souberam substituir estas imagens-força por novas representações profissionais. Os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais da sociedade, o que, por vezes, dificulta o estatuto socioeconômico. Toda a gente conhece um ou outro professor que não se investe na sua profissão, que não possui as competências mínimas, que procura fazer o menos possível. O professorado no seu conjunto é penalizado pela existência destes “casos”, que a própria profissão não tem maneira de resolver: os colegas estão amarrados por uma “solidariedade” muitas vezes deslocada: os diretores das escolas recusam-se a intervenções susceptíveis de serem consideradas autoritárias; os sindicatos são supostos defenderem os interesses de todos os seus membros; etc. Neste sentido, parece fundamental dotar a profissão docente dos mecanismos de *selecção* e de *diferenciação*, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade.

Os estudos atuais de Anne-Marie Chartier, historiadora das práticas culturais, vêem o professor no centro das práticas escolares. A autora observa que com o declínio das chamadas teorias reprodutivistas, a atual pesquisa na área da educação recolocou o professor no centro das práticas escolares de que se torna o agente “[...] que as inaugura e funda” (2009, p.37). Ainda afirma a autora: “Com isso, produziu-se um território propício para a reafirmação contemporânea do professor como o epicentro das transformações da escola, de uma ‘nova subjetividade’ emergente.” (ob. cit., p. 38). É o professor que pode vir a ser a alavanca para uma reforma eficaz com vistas à sua melhoria. Entretanto, as reformas das instituições escolares são feitas por políticos e administradores que não levam em conta o caráter singular de cada escola; que desconhecem sua cultura e, principalmente, os *saberes* dos professores. Daí a inocuidade das reformas.

No mesmo sentido, Viñao Fraga (apud OLIVEIRA e FARIA LIMA, 2009, p. 47) alerta para o fato de que os políticos e administradores da educação são responsáveis pela configuração de um conflito entre duas culturas no âmbito escolar: uma relativa aos professores e outra ao

grupo dos políticos e dos professores. Conflito que se torna visível na situação das reformas das escolas. Para Viñao (OLIVEIRA e FARIA FILHO, 2009, p.47), a reforma da escola “significaria uma alteração fundamental na organização do sistema educativo e na política educacional de um dado país”, contudo “os políticos e administradores com frequência permanecem afastados das necessidades, interesses e possibilidades dos professores”. Para Viñao (apud OLIVEIRA e FARIA FILHO, 2009, p. 48) as:

macrorreformas’ estruturais e curriculares geradas no âmbito político-administrativo modificam, pois, a cultura escolar. Mas não costumam ter em conta e em geral opõem-se [...] a esta última, assim como, de um modo particular, à cultura académica professoral, ao conjunto de crenças, mentalidade e práticas de interação e trabalho, adquiridas, arraigadas e transmitidas, não sem modificações, de uma geração para outra, com as quais os professores fazem frente tanto à sua tarefa quotidiana na aula e fora dela como às prescrições e orientações administrativas.

São intentos de “*reforma pelo alto* que não consideram a vida e a experiência dos professores e a dinâmica das instituições – ou de cada instituição – escolares” (ob. cit., p.48). De fato, as *reformas pelo alto* deixam de levar em conta a vida e experiência docente, como também a dinâmica das instituições escolares. Enquanto isso, malogram-se as reformas porque desconsideram a cultura da escola.

* * *

Até o final do ano letivo de 1984, a EA mantinha apenas o curso de 1º grau. Considerando a importância dada à alfabetização e, em especial, à formação do leitor e do autor e ao desenvolvimento do raciocínio lógico, deu-se especial atenção à Língua Portuguesa e à Matemática. Por este motivo, e com o objetivo de preparar os alunos de 1ª à 4ª para classes de 5ª à 8ª séries com vários professores, foram atribuídas aulas a duas professoras em cada uma das classes de 3ª e 4ª séries: uma para Língua Portuguesa e Estudos Sociais e outra para Matemática e Ciências.

De acordo com o Regimento Escolar (artigo 18) a seleção do corpo docente era de responsabilidade de uma comissão de que faziam parte o: diretor da escola, o responsável pela Coordenação Técnica e o professor-orientador da especialidade ou área afim. A seleção constava de: exame do *Curriculum vitae*, entrevista, prova escrita e prova didática no caso de ausência ou insuficiência de experiência docente anterior. A aprovação no processo de seleção

não assegurava a contratação, mas apenas credenciava o candidato a essa contratação, uma vez que ele deveria respeitar a classificação.

Conforme consta em ata da Congregação da FEUSP²¹, em 1979 foi firmado um convênio de cooperação técnica entre a Secretaria de Estado da Educação e a Reitoria da Universidade de São Paulo. Essa cooperação técnica autorizava o afastamento de funcionários técnicos e docentes, do quadro do magistério, para o exercício de funções técnicas e docentes junto à Escola de Aplicação. Em contrapartida, a FEUSP se comprometia a cooperar com a Secretaria de Educação, pondo à sua disposição, sempre que solicitado, o que segue:

- I – A Escola de aplicação para estágios de observação;
 - II – Estudos e pesquisas que realizar no campo da educação;
 - III – Cursos de divulgação e aperfeiçoamento;
 - IV – Seminário e conferência sobre metodologia do ensino, avaliação de rendimento escolar e outras relacionadas com a Escola de Aplicação;
 - V – Sua biblioteca especializada;
 - VI – Pareceres e assessoria no âmbito das atividades da Escola de Aplicação.
- PARÁGRAFO ÚNICO – Deve ser enviado na primeira quinzena de cada ano, à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, relatório circunstanciado e retrospectivo das atividades realizadas em função do plano elaborado no início do ano letivo. (Ata da Congregação, 02 de julho de 1979)

Constituíam atribuições dos professores: participar da elaboração do plano escolar anual e colaborar na sua execução; lecionar de acordo com a programação estabelecida, podendo solicitar assistência do professor-orientador no caso de eventuais dificuldades; colaborar na orientação educacional dos alunos; participar das atividades cívicas e culturais promovidas pela escola e da Associação de Pais e Mestres; comparecer às reuniões previstas no plano escolar anual ou convocadas pela direção da EA; programar atividades para serem desenvolvidas em suas faltas eventuais

2.12 CORPO DISCENTE- 1º GRAU

Desde 1977, a direção da EA deu continuidade a um processo de redução do número de alunos e, conseqüentemente, de classes, a fim de que se chegasse a apenas duas classes por série com, no máximo, 30 alunos cada uma. Essa redução se justificava porque o grande número de alunos tendia a aumentar cada vez mais devido a uma crescente demanda de matrículas. Além de contrariar as normas regimentais, então vigentes, o crescente aumento de alunos respondia

²¹ Livro 8, Ata de 23 de maio de 1979.

por dificuldades de natureza pedagógica e administrativa, sendo que a EA já estava usando salas da Faculdade de Educação para as aulas.

SÉRIES	Nº DE CLASSES	ALUNOS		Nº DE CLASSES	ALUNOS	
	1976	(Sexo Masculino)	(Sexo Feminino)	1986	(Sexo Masculino)	(Sexo Feminino)
1ª	04	70	50	02	25	35
2ª	04	68	52	02	33	27
3ª	05	80	70	02	29	31
4ª	05	88	62	02	26	34
5ª	04	70	50	02	31	29
6ª	04	67	58	02	28	32
7ª	04	68	52	02	28	32
8ª	04	76	44	02	26	34
Total	34	587	433	16	226	254

Quadro 5 - Comparativo de alunos distribuídos por série, classe, sexo – 1974-1982
Fonte: autoria própria, 2009.

Em 1982, a EA contava com 16 classes e cada uma com 30 alunos. Este objetivo foi alcançado, principalmente com a mudança de critérios para a matrícula, que, até então, eram baseados em testes de prontidão. Sob orientação de Azanha, o sistema então vigente de matrículas mediante testes psicológicos foi substituído por *sorteio público*, conforme consta no Regimento Escolar:

“As vagas para matrícula inicial na 1ª série da EA serão distribuídas por sorteio, pelas categorias abaixo com as restrições especificadas:

I – um terço das vagas para inscritos que sejam filhos de funcionários docentes ou administrativos da Faculdade de Educação;

II – um terço das vagas para inscritos que sejam filhos de funcionários, docentes ou administrativos de outros institutos ou repartições da Universidade de São Paulo;

III – um terço das vagas para inscritos não abrangidos nos incisos “I” e “II”;

§2º – As vagas eventualmente restantes numa das categorias serão primeiramente oferecidas por sorteio à categoria seguinte.

§ 2º - As vagas restantes de desistências serão novamente oferecidas na categoria em que ocorrerem;

§3º - O sorteio será publicamente realizado em dia, hora e local a serem fixados pela direção da Escola..” .(Regimento Escolar, anexo nº 1).

Com base neste critério, a escola pôde contar com uma clientela variada. Por exemplo, os filhos dos professores e de funcionários do “campus” eram favorecidos do ponto de vista cultural, social e econômico. Esses alunos não diferiam muito dos colegas vindos de fora, se bem que alguns deles, considerados carentes, pertenciam a meios sociais pouco favoráveis, como, por exemplo, bairros pobres e favelas. Um aspecto importante consistiu na verificação de que, independentemente do meio de origem, os alunos tiveram desempenho satisfatório nos estudos.

Entretanto, houve problemas de discriminação ou preconceito o que exigiu muitas intervenções dos professores e do Orientador Educacional.

Na organização das classes prevaleceu o critério de idade cronológica dos alunos. Outros critérios adotados como rendimento escolar, atitudes dos alunos não surtiram os resultados esperados, como, por exemplo, melhoria do aproveitamento e da disciplina dos alunos. Ao contrário, este critério ocasionou segregação dos alunos em relação aos colegas que apresentavam menos rendimento. Este fato respondeu por uma atitude de apatia e por vezes, até mesmo comportamento de rebeldia e de indisciplina.

2.13 ESTÁGIO

Um dos objetivos da Escola de Aplicação foi o de proporcionar estágio aos alunos da FEUSP, o que foi feito desde que ela assumiu o caráter de aplicação. Em 1976, foram regulamentadas as condições de estágio para que ele ocorresse de forma sistemática e rotineira com base numa real integração de esforços da EA e dos professores de Práticas da FEUSP.

Com essa finalidade, foi estabelecido um conjunto de normas que, aprovado pelo diretor e chefes de Departamentos da FEUSP, passou a orientar as atividades de estágio, desde o seu planejamento até a sua avaliação.

As normas, tal como foram aprovadas pelos chefes de Departamentos e pela Congregação da FEUSP, seguem transcritas.

1	Apresentar aos alunos da FEUSP, o plano de trabalho da EA de modo a esclarecê-los sobre as condições de realização do estágio;
2	Orientar, acompanhar e controlar as atividades dos estagiários;
3	Apresentar aos professores responsáveis pelo estágio, no final das atividades avaliação da atuação dos estagiários.
4	Caberá à Coordenadoria de Estágios do Departamento de Metodologia da FEUSP:
5	Receber as inscrições dos candidatos a estágio;
6	Estabelecer os horários a serem cumpridos pelos estagiários, ouvida a E.A.
7	Caberá ao professor responsável pelo estágio
8	Participar da elaboração do plano de estágio da Escola de Aplicação;
9	Participar das atividades de orientação, acompanhamento e controle dos estagiários;
10	Avaliar com a Escola de Aplicação o plano de estágio e a atuação dos estagiários. Caberá ao estagiário:
11	Entrar em contato com a Coordenação Técnica para receber orientação para elaboração e execução de planos de trabalho;
12	Cumprir o horário de entrada e saída;
13	Permanecer o período completo em sala de aula, quando o estágio for de participação em classe;
14	Apresentar e discutir com a Escola de Aplicação, ao final do estágio, o relatório de suas atividades. Plano para o estágio:

Quadro 6 - Normas de estágio – 1976 a 1986

Fonte: GORDO, N., 1981.

As atividades previstas para os estagiários encontram-se dispostas no quadro a seguir.

1. Participação em sala de aula		de 1ª a 4ª série				
Atividades dirigidas pelo professor regente da classe						
Recreio dirigido						
Atividades na área de Educação Artística						
Atividades de biblioteca		de 5ª a 8ª série				
Atividades dirigidas pelo professor regente nas seguintes disciplinas:						
Português	Matemática	Ciências	Estudos Sociais	Inglês	Francês	Educação Artística
2. Outras atividades						
01	Recuperação de alunos		04	Centro Cívico		
02	Clubes de Francês e Inglês		05	Atividades junto ao setor administrativo da Escola		
03	Coral		06	Atividades junto ao setor de coordenação técnica		

Quadro 7 – Atividades dos estagiários

Fonte: idem, ibidem.

Não foi possível atender à totalidade dos estagiários devido a uma série de dificuldades. Muitos estagiários não tinham condições de estagiar na Escola de Aplicação por falta de tempo, uma vez que trabalhavam durante o dia e estudavam à noite; alguns não dispunham de horário compatível com o horário de funcionamento da Escola. Outros estagiários preferiram estagiar em escolas que exerciam menos controle sobre as atividades. Por outro lado, dado o número reduzido de classes, não haveria condições para a Escola de Aplicação atender a todos os estagiários num mesmo período do ano. Por isso, houve a necessidade de redistribuir esse período entre os candidatos, o que desestimulava alguns deles devido ao receio de não cumpri-lo em tempo hábil. Mesmo assim, o estágio assumiu um caráter de rotina, podendo ser considerado razoável em termos de atendimento e das atividades desenvolvidas. Foram atendidos estagiários tanto do curso de Pedagogia (Metodologia, Prática, Habilitações em Administração Escolar e Supervisão do Ensino); dos cursos de licenciatura: Educação Física, Inglês, Francês, Língua Portuguesa, Ciências Sociais, História, Geografia, Ciências e Matemática. Foram atendidos, também, alunos de outras faculdades do “campus”: Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, entre outras.

CAPÍTULO III

ORIENTAÇÃO PARA AS PRÁTICAS ESCOLARES E ATIVIDADES EXTRACLASSE

Nas décadas de 70 e 80 do século XX, a pedagogia contemporânea contava com uma extensa produção de teorias sob a influência das ciências humanas, então preocupadas com a natureza da criança, com os processos da aprendizagem e métodos de ensino. As concepções inerentes a essas teorias variavam segundo as tendências evidenciadas – ora centradas no naturalismo ou no humanismo, especialmente quando se tratava de proposições da psicopedagogia; ora relacionadas à tendência positivista de Durkheim, à dialética de Marx, à teoria crítica dos pensadores da Escola de Frankfurt, ao neokantismo, à linha crítico-reprodutivista; às tendências não-diretivas, entre outras. Diante dessa profusão de teorias e tendências, chama nossa atenção o posicionamento tomado por Azanha, distante de todas essas linhas teóricas ao estabelecer a Diretriz e demais orientações a serem seguidas na Escola de Aplicação. Com uma concepção própria de escola e do papel a ser por ela desempenhado, vamos ver que a atuação desse educador ficou afastada de todos os “ismos”, fossem o positivismo, o construtivismo, o progressivismo, o pragmatismo e neo-pragmatismo, o não-autoritarismo. É o que vamos abordar neste capítulo em que analisaremos os principais documentos da Escola de Aplicação, todos orientados por Azanha: o Plano Escolar Anual, a Diretriz da escola, que corresponde aos fins estabelecidos para o processo educativo, orientação para o planejamento e desenvolvimento das atividades do ensino, inclusive projetos culturais, de ciências e de alfabetização.

3.1 PLANO ESCOLAR ANUAL: ORIENTAÇÃO GERAL (DIRETRIZ)

O artigo 22 do Regimento Escolar (GORDO, 1981, p.83), então em vigência, indicava as atividades inerentes ao Plano Escolar Anual:

- I – Orientação Geral em que serão traçadas as diretrizes gerais para análise e programação das atividades da EA;
- II – Análise dos trabalhos desenvolvidos no ano anterior com vistas à identificação de dificuldades e de deficiências;
- III – Programação dos trabalhos anuais, indicando:
 - a) normas e providências referentes à seleção do conteúdo dos programas, verificação do rendimento, recuperação e promoção de alunos, orientação pedagógica e educacional e às atividades complementares;

- b) cronograma de reuniões ordinárias do Conselho da Escola, reuniões de orientação pedagógica, períodos de aulas, comemorações cívicas, provas, exames, férias e demais atividades;
- c) Carga horária do currículo.

Esse Plano foi instituído em 1977 em caráter definitivo e era flexível o suficiente para permitir reformulações, quando necessário. Constituiu um instrumento efetivo de orientação das atividades escolares, especialmente no que se referiu ao item I – *Orientação geral e diretriz*.

Em face das alterações feitas na EA, inclusive a reorganização do pessoal administrativo e técnico, os professores que já se encontravam em exercício solicitaram uma explicitação da linha pedagógica que deveria nortear a Escola.

José Mário Pires Azanha escreveu essa *linha*, em 1977, na forma de uma diretriz a que deu o título de **Orientação Geral** da Escola de Aplicação e que sempre constou como a parte inicial do Plano Escolar de cada ano letivo. Entendemos ser relevante transcrever essa orientação, ainda que longa, uma vez que ela expressa a concepção de Azanha sobre a escola pública e a diretriz que lhe conviria seguir. Plano Escolar Anual- 1977, pp. 1 e 2):

Desde há alguns anos, o interesse e até mesmo a preocupação com a educação vem se acentuando extraordinariamente numa certa camada da população. Como conseqüência disso têm-se depositado esperanças crescentes e, até certo ponto, infundadas na ação da escola. Espera-se dela talvez o milagre de produzir gerações futuras menos angustiadas e perplexas do que as atuais. Evidentemente, o próprio professor não poderia escapar a esse clima de entusiasmo.

É nesse quadro, talvez, que se pode compreender a intensa procura de escolas que se anunciam como “escolas renovadas”. Parece até que a renovação pedagógica fará de nossas escolas instituições capazes de realizar aquilo que as nossas ilusões nos fazem desejar da ação escolar. No entanto, na maior parte das vezes, os resultados práticos têm sido mais escassos do que as esperanças de pais e educadores. Talvez isso ocorra porque não haja concepções claras e inequívocas do que se chama de “renovação pedagógica”. Muitas vezes, esses esforços de renovação são historicamente desenraizados, revelando um total desconhecimento dos clássicos do pensamento pedagógico, que desde há séculos vêm preconizando medidas que, no entanto, esquecidas ou ignoradas, não são nem sequer discutidas e experimentadas. Teoricamente desinformado, o esforço de renovação pedagógica se esgota na adoção acrítica de novidades cujo valor educativo é sempre uma incógnita, mas que são alardeadas e difundidas como se delas dependesse todo êxito do ensino. Tudo se passa como se a simples substituição do antigo pela novidade fosse a garantia da excelência pedagógica. Não se trata aqui, evidentemente, de uma exaltação do antigo em detrimento do novo, mas da recusa de tomar a ordem temporal de aparecimento como o critério para apreciar os méritos de uma prática ou de uma concepção. Alguns aspectos desse estilo de renovação são facilmente assinaláveis. Por exemplo, tem-se dado uma exagerada ênfase à importância da criatividade, perdendo-se de vista, muitas vezes, o fato de que

a simples originalidade não é algo que tenha um valor intrínseco. É claro que não se deve inculcar um espírito de rebanho, mas é claro também que, muitas vezes, a singularidade de um comportamento pode nada ter de criativo e original, mas deveria até ser motivo de preocupação e de medidas preventivas. Do mesmo modo, é preciso que a liberdade do educando seja concebida, no plano individual, como uma complexa exigência interior que deve ser cultivada e estimulada, e não apenas confundida com a permissão de uma movimentação física inconseqüente ou inoportuna em face da natureza das atividades. É preciso que professores e alunos compreendam que disciplina nem sempre pode ser entendida como uma restrição a qualquer liberdade, mas apenas como condição indispensável de trabalho individual ou coletivo.

Em seguida, após criticar o movimento de renovação pedagógica, Azanha (1986, p.1 e 2) define a finalidade da Escola de Aplicação e as condições para seu alcance:

Esta escola se propõe um trabalho diferente desse confuso estilo de renovação que, de prático, se resume em permissões sucessivas e desavisadas, na complacência com os deveres não cumpridos e na tolerância sistemática com a indisciplina. O que visamos é o desenvolvimento dos indivíduos com capacidade de crítica. A capacidade de criticar a si próprio e a sociedade em que vive é o único ponto de apoio firme para desenvolvimento de homens criativos e livres. Contudo, não acreditamos que a capacidade de crítica possa ser diretamente ensinada. Mas acreditamos que ninguém a desenvolverá na ignorância ou no aprendizado insuficiente de um mínimo do acervo cultural da sociedade em que vive. Porque a capacidade de crítica depende para a sua expressão do domínio de um instrumental, que não se obtém senão pelo estudo intensivo e sistemático. Por isso, o processo de ensino desta escola visará, sobretudo, não ao hipotético desenvolvimento de inefáveis hábitos e atitudes, mas à trivial e indispensável transmissão de conhecimentos. Os hábitos e as atitudes que compõem um espírito crítico não se desenvolvem formalmente; por isso a escola que se propõe educar (no sentido de desenvolvimento de hábitos e atitudes) e não instruir (no sentido de aquisição de conhecimentos) persegue um fantasma. Ninguém se educa sem aprender algo, sem se instruir: como também ninguém se instrui sem que haja oportunidade de formar hábitos e desenvolver atitudes. Nessas condições, o empenho do professor em ensinar e o esforço do aluno em aprender são elementos indispensáveis num trabalho educativo sério. O que não é incompatível, evidentemente, com a amenidade dos métodos e a cordialidade do relacionamento. Nenhum método, técnica ou procedimento será imposto ao professor, mas nenhum deve ser permitido sem que ele seja capaz de justificá-lo em termos da sua importância para a formação do educando, e não para simples distração do aluno. A escola é um lugar de trabalho - que pode e deve ser agradável - mas não de lazer.

Até 1977, a Escola de Aplicação não dispunha propriamente de uma Diretriz. Os professores, especialmente das classes de 5ª à 8ª série, vinham trabalhando com uma metodologia bastante diferente da adotada na educação tradicional. Centrava-se na concepção de que o aluno devia ser visto como o *centro* do processo pedagógico, enquanto caberia ao professor propiciar condições favoráveis à aprendizagem. Sem um posicionamento claramente explicitado, poder-

se-ia dizer que a maioria dos professores, consciente ou inconscientemente, manifestava uma tendência não-diretiva no ensino e que convergia para a rejeição de autoritarismo.

Talvez por este motivo, tenham sido muitos os professores, inclusive alguns orientadores, a externar divergências da Diretriz, então submetida a leituras e discussões. Não era de estranhar esta reação, uma vez que Azanha propusera como objetivo da EA “[...] **a trivial e indispensável transmissão de conhecimentos**” (GORDO, 1981, p.10, grifos nossos). Isto numa época em que, ao lado de várias concepções pedagógicas, ainda ganhava expressão a escola progressiva de Dewey (1859-1952) que, sob a influência do pragmatismo de William James, identificou sua teoria com a expressão *instrumentalismo* ou *funcionalismo*. Autor, dentre outras obras, de *Democracia e educação*, Dewey contribuiu de forma notável para a propagação dos princípios da Escola Nova. Opunha-se totalmente à chamada escola tradicional que, segundo ele, valorizava o intelectualismo e a memorização. De acordo com Aranha (2006, p.261-262):

“Ao contrário da educação tradicional, que valorizava a obediência, Dewey destaca o espírito de iniciativa e independência, que leva à autonomia e ao autogoverno, virtude de uma sociedade democrática. [...] A escola, segundo Dewey, deve ter a criança como centro – lembrar a ‘revolução copernicana’ preconizada pela educação ativa desde Rousseau – e, portanto, oferecer espaço para o desenvolvimento dos principais interesses da criança: ‘conversação ou comunicação’, ‘pesquisa ou a descoberta das coisas’, ‘fabricação ou a construção das coisas’ e ‘expressão artística’.

Para a autora (ARANHA, ob. cit., p.262), o professor “não está na escola para impor certas ideias à criança, ou para formar nela certos hábitos, mas está ali como membro da comunidade para selecionar as influências que agirão sobre a criança e para ajudá-la a reagir convenientemente a essas influências”.

De certa forma, a Escola Nova, movimento centrado nos métodos *ativos*, baseava-se em princípios consentâneos com as ideias de Dewey, na defesa da individualização e da autonomia da criança, o que requeria uma escola não-autoritária, apropriada ao educando para *aprender por si mesmo e aprender fazendo*.

As críticas à escola tradicional, principalmente por seu caráter livresco e voltado para a memorização ocorriam em outras teorias, como as de Kerschensteiner e Freinet e, de modo geral, às teorias de tendências não-diretivas, como a de Carl Rogers (1902-1987) que culminou, em 1921, com a escola Summerhill, fundada pelo escocês Alexander S. Neill.

Também se somam as teorias construtivistas cujo pressuposto é o de que o conhecimento resulta de uma construção contínua, perpassada pela invenção e descoberta que convergem para uma concepção *interacionista* da aprendizagem, baseada nos estudos de Piaget e que serviram de fundamentos às teorias de Emília Ferreiro e de Lev Vygotsky. Com direções diferentes, mas numa linha pós-construtivista, encontramos Edgar Morin, Perrenoud, entre outros, como os adeptos do neo-pragmatismo. e da dialética fundada nas ideias marxistas.

Não é nossa intenção proceder a uma análise exaustiva da educação na linha do contemporâneo. Apenas visamos contextualizar, com alguns exemplos, o panorama educacional em que se situava a orientação geral ou Diretriz estabelecida por Azanha para a Escola de Aplicação. Essa Diretriz pode apresentar alguns pontos comuns com a educação tradicional, mas salienta-se nessa concepção um caráter singular, desvinculado dos “ismos”, sobretudo dos que estão assentados em fundamentos psicológicos e nas tendências não-diretivas. Por outro lado, as ideias de Azanha a respeito de uma escola *ensinante* (sua expressão costumeira) encontravam eco nas concepções de autores como Alain. Em um dos livros deste autor, *Reflexões sobre a educação*, Azanha escreveu o prefácio (AZANHA, 1978, p.XV, XVI, grifos do autor) com um título bastante significativo: *Alain ou a pedagogia da dificuldade*, em que ele faz uma severa crítica à proposição do ensino da *criatividade* e do ensino *recreativo* nas escolas.

[...] É claro que todo progresso da cultura humana é devido a homens criativos, mas é claro também que estes foram criativos com relação a um acervo cultural que dominavam e que por isso mesmo foram capazes de superar. Como diz Alain: “Só existe um método para inventar: é imitar [...] A arte de aprender se reduz, portanto, a imitar por muito tempo e copiar por muito tempo, como qualquer músico sabe, e qualquer pintor”.[...] Tanto pode ser original e criativo um poeta como um torturador. Ser criativo é no fundo ser divergente. Mas ninguém diverge simplesmente sem pontos de referência. Diverge-se de alguma coisa: de um modelo, de uma opinião, de uma idéia. “Divergente” é um predicado comparativo assim como “maior” ou “superar”. [...] Não atentando para isso, iludem-se os “tolos pedagogos” da criatividade. E, pior que do que isso, tornam fraudulento o seu ensino, porque mais ambiciosamente do que os sofistas propõem-se a ensinar até *redação criativa* (redação divergente?!?!). Por meio de exercícios de criatividade (exercícios de divergência?!?!).

Quanto ao ensino recreativo, Azanha (1978, p. XIX) apresenta seu parecer:

Talvez o contraste mais nítido entre a escola de ensino tradicional e a de ensino renovado esteja no fato de que nesta diluiu-se completamente a distinção entre o brinquedo e o estudo. Até mesmo os livros didáticos perderam a antiga gravidade e procuram cada vez mais imitar as revistas de histórias em quadrinhos. Talvez se tente, com medidas desse tipo, fazer crer que o estudo também é, ou pode, ou deve ser uma forma de recreação. O que é evidentemente falso; pois a recreação pode ser interrompida quando se quer (ou não se trata de recreação), enquanto que o estudo exige perseverança não obstante o tédio.

Parece visível, portanto, o distanciamento das ideias de Azanha em relação aos teóricos da renovação pedagógica, que, na época, eram amplamente estudados e debatidos entre os educadores e, principalmente, nos cursos superiores de formação de professores.

As divergências dos professores da Escola de Aplicação em relação à Diretriz implicaram a necessidade de várias reuniões, gerais e por áreas de ensino, planejadas e desenvolvidas pela coordenação técnica. Deu-se continuidade a essas atividades no decorrer do ano letivo, conforme foram previstas no Projeto Pedagógico.

Além disso, alguns professores levantaram questões de natureza conceitual: o que é ser crítico? Qual concepção fundamenta o criticismo? Como se avalia a aprendizagem nessa linha?

Coube à coordenação técnica reunir-se com os professores em reuniões gerais e por áreas para a discussão desses conceitos. Por orientação de Azanha foram tomadas como referência as ideias de John Passmore (1981, p. 13)²², que se dedicou ao estudo do criticismo como objetivo das escolas:

[...] O livre fluxo da imaginação é controlado pela crítica e esta é transformada em uma nova visão de mundo. Não significa que o livre exercício da imaginação ou a proposição de objeções sejam, em si, desprezíveis; a primeira pode ser fonte de novas ideias e a segunda demonstrar a necessidade delas. Mas, por certo, a educação tenta desenvolver as duas em combinação: “O educador está interessado em encorajar a discussão crítica, o que é diferente do mero levantamento de objeções. A discussão é um exercício de imaginação.”.

Nessas condições, o exercício da crítica contrapõe o uso da inteligência ao de hábitos, quando o objetivo é o formar o educando para o pensamento crítico-criativo. Trata-se de substituir exercícios por problemas a fim de que o aluno possa se valer da sua imaginação no sentido de encontrar respostas para questões de que ele mesmo possa não ter as respostas prontas. Afirma Passmore (1981, p.1-2, grifo do autor):

[...] À medida, pois, que a escola enfatiza, segundo as grandes tradições, a prática da habilidade, em vez de aprendizagem mecânica – o uso da inteligência em lugar do desenvolvimento de hábitos – ela, de certa forma, prepara o caminho para o pensamento crítico-criativo. Parte substancial depende de como é ensinada a habilidade. O princípio crucial parece ser: sempre e tão cedo quanto possível, substituir os exercícios por

²² John Passmore, filósofo australiano, professor de Filosofia da Escola de Pesquisa em Ciências Sociais e do Instituto de Estudo Avançado em Canberra, Austrália. Dedicou-se à filosofia analítica tendo em vista o estudo de conceitos na área educacional, inclusive o conceito de “ser crítico”. Seu livro mais famoso denomina-se **A perfectibilidade do homem**.

problemas. Por problema eu entendo uma situação onde o estudante não pode, de imediato, decidir que regra aplicar ou como aplicá-la. Por exercício, uma situação na qual isto é imediato, é óbvia. [...] A discussão crítica de regras aceitas pode começar bem cedo na vida da criança; o que acontece mais tarde, conforme ela começa a se iniciar nas grandes tradições, é que a área de discussão se amplia e a diferença entre os tipos de discussão emerge mais claramente. Tal discussão crítica pode ser embaraçosa para o professor; ele pode não estar convencido de que a regra seja razoável ou pode também nunca ter se questionado como ela poderia ser justificada. Qualquer um que se propõe a ensinar aos seus alunos como ser crítico, deve esperar constantemente ficar em situação embaraçosa. Pode também esperar ser molestado por sua classe, por seu chefe e pelos pais. Se ele desistir da idéia de ensinar os seus alunos a serem críticos e, para aliviar sua consciência, treiná-los em habilidades, isto não será surpreendente. Mas ele deve, pelo menos, deixar claro o que está fazendo e, ainda mais importante: o que **não** está fazendo.

As proposições de Passmore dão oportunidade para esclarecer dois aspectos. O primeiro consiste na constatação de que ao definir como objetivo da EA “[...] a trivial e indispensável transmissão de conhecimentos”, Azanha deixou claro, também, que os conhecimentos adquiridos pelo aluno estariam em função da ampliação de uma cultura geral que é condição para alguém se tornar **crítico-criativo** (como quer Passmore). Portanto, o ato de transmitir conhecimentos não se reduziria a meras aulas expositivas dadas a um aluno passivo. Ao contrário, caberia ao professor expor um assunto com a finalidade de submetê-lo a discussões e indagações por parte dos alunos. E nessas discussões deveriam prevalecer argumentos lógicos e adequados para a aceitação ou refutação das ideias discutidas. Caso contrário, fugiria da atitude crítica a objeção feita pelo simples fato de objetar, despida, portanto, da justificativa lógica e coerente da objeção feita. E assim, os professores estariam resvalando para a simples formação do que poderíamos chamar de “tolos objetantes”. Este fato sobreleva a importância e a necessidade de um professor dotado de uma cultura geral e por consequência, que seja crítico-criativo. Assim, somos levados ao segundo aspecto: teriam os professores uma sólida formação e a necessária cultura geral para desenvolverem seu trabalho docente na linha do criticismo? Sabemos que, além dos diversos problemas com que conta a escola pública, sobreleva-se o fato de que alguns professores deixam a desejar quanto ao seu desempenho. No caso, uma saída consistiria, como propõe Nóvoa (1999), numa formação continuada na própria instituição escolar. De certa forma, foi o que a coordenação técnica procurou fazer mediante estudos e seminários em reuniões gerais e por áreas de ensino.

Quanto à concepção do papel do professor, é significativa a *mudança das ideias* de Azanha que, na década de 60, defendia uma relação pedagógica (professor e aluno) semelhante à proposta por Gusdorf: “é no encontro a dois – professor e aluno - que ocorre a aprendizagem.” Entretanto, dada a expansão maciça das matrículas no ensino fundamental e médio *tornou-se*

inviável, segundo Azanha (Indicação CEE-SP, 2000, p.7), a concepção da atividade de ensino fundada na relação pedagógica professor-aluno:

Refletindo em grande parte as aflições norte-americanas com a corrida espacial no final da década de 50, houve uma forte preocupação com a qualidade do ensino de ciências, de matemática e, por contaminação, com as demais disciplinas no ensino fundamental e médio. Por razões que ainda não estão suficientemente estudadas, essa pretendida qualidade foi interpretada como uma questão a ser resolvida metodologicamente, por meio de procedimentos de ensino supostamente mais eficazes porque seriam apoiados em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. O impacto dessas ideias influenciou fortemente nos cursos de licenciatura, ampliando substantivamente o espaço curricular de disciplinas vinculadas às temáticas específicas de feição metodológica e psicológica. Obviamente, tudo isso reforçou uma concepção de ensino preceptorial numa relação pessoal entre professor e aluno.

Assim, diante do extenso número de alunos e, como consequência, de classes superlotadas, modifica-se, necessariamente, a natureza da relação pedagógica e da formação de professores. Para ambos os casos, Azanha (*idem*, *ibidem*, grifo do autor) propõe como referência a *situação real* (e não abstrata) de cada escola:

[...] Na escola contemporânea, seja ela pública ou privada, o professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções; seres tão imaginários quanto aqueles a que se referem expressões como “homo oeconomicus”, “aluno médio”, “sujeito epistêmico” e outras semelhantes. Não se trata de discutir a necessidade teórica ou prática de conceitos gerais abstratos, mas a *utilidade* que eles possam ter para fundamentar e orientar práticas docentes que devem ocorrer em situações escolares concretas muito diferentes entre si. No atual quadro histórico – de ascensão das massas a uma educação cada vez mais ampliada – não há lugar para essa visão elitista e petrificada da relação pedagógica.

Em face dessa concepção, a coordenação técnica decidiu, conforme foi mencionado, organizar uma programação de seminários e reuniões de estudo, com vistas à orientação dos professores, adequada à Diretriz da EA e ao desenvolvimento das práticas escolares, de acordo com o objetivo proposto. Essa programação foi incluída na Proposta Pedagógica.

3.2 PROPOSTA PEDAGÓGICA

A Diretriz da escola e a Proposta Pedagógica²³ constituíam documentos integrantes do Plano Escolar Anual. O Projeto Pedagógico sempre era iniciado com a apresentação da Diretriz. Assim, *num esforço coletivo*, todo o pessoal da escola – técnico-administrativo e docente – era reunido para identificar os principais problemas e dificuldades da escola para os quais eram propostas medidas de solução. Atribuía-se a cada pessoa ou grupo a responsabilidade pelas providências propostas durante um prazo previamente estipulado. Vencidos os prazos, fazia-se nova reunião com todo o pessoal da escola para análise dos objetivos alcançados, sempre tendo em vista a melhoria da escola em todos os sentidos. Com base nos resultados alcançados, fazia-se nova análise de possíveis problemas identificados e nova atribuição de responsabilidade. E assim ocorria sucessivamente no decorrer do ano escolar.

Como esclarece Azanha (2006, p. 96 e 103):

O projeto pedagógico da escola é apenas uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito, e muito difícil. [...] A idéia de um projeto pedagógico, visando á melhoria da escola com relação às suas práticas específicas, será uma ficção burocrática se não for fruto da consciência e do esforço da coletividade escolar. Por isso, é ela, a escola, que precisa ser assistida e orientada sistematicamente, e seus membros temporários, os professores, não devem ser aperfeiçoados abstratamente para o ensino da sua disciplina, mas para a tarefa coletiva do projeto escolar.

Apresentamos como exemplo a análise da situação da EA no ano letivo de 1976, incluída na primeira Proposta Pedagógica no ano letivo de 1976. Foram mantidas as mesmas matérias do currículo adotado de 1972 a 1976. A escola funcionava em um único turno com duas séries por classe e dispunha de tempo para, durante dois dias na semana, dar aulas de Artes em período complementar. Com as alterações ocorridas na escola: extensão do curso de quatro para oito anos, funcionamento em dois turnos, aumento do número de classes e de alunos, a carga horária tornou-se excessiva em face do tempo disponível para a sua execução.

No decorrer da análise, foram identificados problemas surgidos devido a essa inadequação da carga horária: dispersão dos alunos para assistirem a diversas aulas fora da classe – Artes Plásticas, Artes Industriais, Educação Física e aulas de leitura na biblioteca. Em contrapartida,

²³ A expressão Proposta Pedagógica é também conhecida e usada como Projeto Pedagógico ou Projeto-Político-Pedagógico. Independentemente da diferença dos nomes, o significado é o mesmo.

restava apenas *uma hora* para as aulas de Português e Matemática. No geral, a carga horária ficou bastante fragmentada, uma vez que as aulas das outras disciplinas citadas tinham uma duração de 40 minutos. Descontados, entretanto, 10 minutos para a locomoção dos alunos, cinco minutos para a organização do material, cada aula durava, de fato, 25 minutos.

Com relação às classes de 5^a à 8^a série, os problemas identificados eram semelhantes aos das classes de 1^a à 4^a série como, por exemplo: certa indisciplina e barulho nas aulas de alguns professores cuja concepção era a de que somente com muita liberdade os alunos teriam condições de serem iniciados na compreensão da democracia e no desenvolvimento da criatividade.

Outro aspecto referiu-se ao tratamento dado à organização dos programas de ensino. Ao invés de ser enfatizada a definição dos conteúdos mínimos em cada disciplina, havia preocupação maior com a formulação dos objetivos operacionalizados em termos comportamentais, conforme as ideias de Bloom (taxonomia dos objetivos educacionais) que estavam em vigor na época.

Também foi analisada a desorganização relativa às aulas de Educação Física. Essas aulas eram ministradas à tarde, em três dias da semana, portanto, fora da carga horária. Apesar de as aulas estarem, legalmente, sob a responsabilidade dos professores da EA, elas eram dadas, de fato, pelos estagiários da Faculdade de Educação Física²⁴. Este fato implicava retorno dos alunos à escola durante três dias da semana com prejuízo dos alunos, dos pais, da disciplina e da ordem na escola. Também dificultava o controle administrativo e técnico da programação das aulas, uma vez que se contava com 90 estagiários.

Os técnicos que compunham o setor de orientação pedagógica, como era denominado antes da reformulação do Regimento Escolar, ficavam impedidos de orientar os professores por falta de horário comum a todos; havia também a dificuldade de elaborar um plano eficaz de atuação que permitisse acompanhamento e controle do processo educativo.

²⁴ Embora esse estágio tenha sido planejado de modo que os estagiários trabalhassem sob a supervisão dos professores da EA e do coordenador de Prática de Educação Física, tal fato não ocorreu. Os estagiários, cerca de 90, assumiram inteiramente as aulas como se fossem professores substitutos, sem orientação e com planos próprios, desarticulados do plano da escola. (Proposta Pedagógica, 1977, p.3, acervo pessoal da autora).

Após a análise desses problemas, além de outros, eram indicadas na Proposta Pedagógica as providências necessárias, tomadas em conjunto pelo pessoal coletivo da escola. Por exemplo, como foi esclarecido, o processo de redução do número de alunos e, conseqüentemente, de classes, a fim de que se chegasse a apenas duas classes por série com, no máximo, 30 alunos cada uma. Essa redução se justificava porque o grande número de alunos tendia a aumentar cada vez mais devido a uma crescente demanda de matrículas. Além de contrariar as normas regimentais, então vigentes, o crescente aumento de alunos respondia por dificuldades de natureza pedagógica e administrativa, sendo que a EA já estava usando salas da Faculdade de Educação para as aulas. Além disso, o número excessivo de alunos constituía obstáculo à EA para assumir seu caráter efetivo de uma escola de aplicação.

Na forma descrita, o Projeto Pedagógico era alvo de constantes análises e revisões, tendo-se sempre em vista uma contínua melhoria da escola, especialmente nos aspectos pedagógicos.

3.3 PLANEJAMENTO DO ANO LETIVO: ORIENTAÇÃO

O preparo para a semana de planejamento iniciava-se com a formulação de convites aos professores da Faculdade de Educação e a professores especialistas de outros institutos do “campus”, especialmente das áreas de Literatura, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia. A participação desses professores consistia de palestras e de acompanhamento das atividades de planejamento. Os convites eram acompanhados de um cronograma do trabalho, conforme modelo, a seguir.

	2/02	3/02	4/02	5/02	6/02
5ª À 8ª SÉRIE 8:00 H. ÀS 12:00H.	Reunião Palestra	- Leitura e apreciação do plano Escolar anual - Sessão de estudos	- Atividades por área - Elaboração dos programas de ensino		- Reunião de área com especialistas
1ª à 4ª série 13:00 h. às 17:00 h.	11:00 horas Almoço de Confraternização Reunião-palestra	- Leitura e apreciação do plano Escolar Anual - Sessão de estudos	Sessões de estudo e elaboração dos programas de ensino		

Quadro 7 – Cronograma das atividades de planejamento no início do ano letivo

Fonte: GORDO, 1981.

Considerando a Diretriz da escola que enfatizava a “transmissão de conhecimentos”, “o empenho professor em ensinar” e o “esforço do aluno para aprender”, Azanha (1986, p.23) decidiu deixar clara uma orientação para as atividades de planejamento em que salientou a importância da definição dos conteúdos mínimos e a forma como eles seriam ensinados:

Num período de apenas uma semana não se pode pretender a elaboração de um planejamento global das atividades escolares para um ano. Mesmo deixando de lado a discutível idéia de que num período mais longo esse planejamento global seria exequível, pode-se talvez afirmar que, de qualquer modo, ele não seria desejável. Porque um planejamento de tal forma abrangente obrigaria, no curso de sua execução, a tantas e tantas reformulações que haveria o risco de não se fazer outra coisa senão planejar e replanejar.

A. idéia do planejamento no início do ano escolar repousa na saudável preocupação em assegurar um mínimo de entendimento e de conjugação de esforços entre pessoas que realizam fragmentos de uma tarefa comum e que por força da própria dinâmica do trabalho docente tendem a isolar-se. Embora esse eventual isolamento não seja necessariamente um mal, poderá, contudo, ser oportunidade de perda de vista dos objetivos comuns de todas as atividades escolares.

Nessas condições, o fundamental na semana de planejamento será rediscutir os objetivos gerais do processo educativo do ensino de 1º grau, como ponto de partida para avaliação do papel de cada matéria nesse processo. E, conseqüentemente, deverá se chegar à determinação dos conteúdos mínimos a serem alcançados no ensino de cada matéria, de modo a se assegurar sua efetiva contribuição à formação geral do aluno.

Outros pontos a serem discutidos, como avaliação, recuperação, utilização de biblioteca etc, serão subordinados a esse ponto prioritário: o que efetivamente é indispensável ensinar em cada matéria e como fazê-lo.

O planejamento constava de um trabalho conjunto – coordenação técnica e professores. Inicialmente, procedia-se a uma avaliação da programação desenvolvida no ano letivo anterior. A partir dos aspectos positivos e negativos identificados nesse trabalho, principalmente no

âmbito do ensino e da aprendizagem, eram feitos os programas de ensino a serem desenvolvidos no ano letivo.

Esse trabalho conjunto, realizado pela primeira vez no início do ano de 1977, contou com certas dificuldades à vista da resistência de alguns grupos de professores que não se conformavam com a idéia de iniciar a elaboração dos programas a partir da definição de conteúdos mínimos e não, como costumavam fazer, definir primeiramente os objetivos para depois traduzi-los em termos comportamentais. Os professores só desistiram desta idéia após muita discussão e releituras da Diretriz.

A resistência, aliás, já era prevista a partir das divergências iniciais, como já descritas. A propósito, Vasconcellos (2009, p.149) faz referências bastante pertinentes a situações como esta:

[..].Alguns elementos a serem considerados no processo de construção dos programas de ensino: ter clareza de que o Projeto Pedagógico é a grande referência para todos os demais projetos da escola, inclusive o projeto de ensino-aprendizagem. A disciplina que o professor ministra não é seu “feudo” ou “propriedade particular.” O educador deve ter autonomia, mas esta deve estar **integrada** na perspectiva geral do trabalho da área, do curso da escola.

Ainda, Vasconcellos (ob. cit., p.151) faz referência à forma de contribuição da coordenação técnica:

Seria muito positivo que o professor pudesse sentir a coordenação pedagógica como autêntica aliada nesta tentativa de alterar sua prática e não como elemento de controle e fiscalização. A equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e não ser elemento de controle formal e burocrático. É interessante refletir sobre a diferença entre acompanhar – que é uma necessidade- e fiscalizar- que é colocar-se fora e acima do processo.

Após a definição dos conteúdos mínimos, no sentido horizontal e horizontal, por séries, por classes e por disciplinas, o importante na semana de planejamento consistia numa troca de informações entre técnicos e professores a respeito de vários assuntos, como a situação da aprendizagem dos alunos em cada classe e série; o que foi possível desenvolver da programação de cada disciplina, quais as dificuldades encontradas e o que deveria ser melhorado; aspectos positivos e negativos da orientação dada pelos orientadores das áreas; o que deveria ser mudado com relação aos recursos didáticos, se o objetivo da escola estava sendo alcançado e assim por diante:

3.4 IMPLICAÇÕES DA TEORIA NÃO-DIRETIVA NA METODOLOGIA DO ENSINO

Vimos que, na década de 70, quando Azanha assumiu a Representação da FEUSP junto à Escola de Aplicação (1976), predominavam várias teorias de ensino, principalmente as do progressivismo. Tinham como fundamento a concepção do aluno como *centro* do ensino-aprendizagem de modo que o professor seria um auxiliar dedicado à organização das condições favoráveis à aprendizagem. Assim, nessa concepção eram defendidas ideias como a *liberdade* do aluno, a *experiência*, a *pesquisa* e o *trabalho em grupo* como atividades adequadas ao desenvolvimento do aprendizado autônomo. Faria (1987) discorre sobre as ideias de Rogers (1971, p.136, grifos do autor) a respeito da técnica do ensino-não diretivo:

É comum a divisão dos alunos em pequenos grupos, que aprendem por sua própria iniciativa e responsabilidade. [...] (O) método de investigação de Suchman (consiste) na orientação de pesquisa para alunos que se interessam na descoberta do conhecimento científico. O professor estabelece o quadro da pesquisa mediante a colocação de problema; propicia um ambiente receptivo e fornece assistência ao ato de investigar para que os estudantes se tornem “*cientistas por si mesmos*”, num nível natural, provocando respostas a problemas reais.

Além dessa concepção, salientava-se, também, a técnica da *aprendizagem por descoberta*, cuja origem está, geralmente, ligada a nomes como Rousseau, Maria Montessori e John Dewey. Como observa Faria (1987, p.57):

Algumas das ideias mais enfatizadas referem-se à aprendizagem pela experiência direta, com situações de vida naturais, não forjadas, e à abordagem instrucional centralizada na criança, em seus interesses espontâneos. São condenadas como sacrilégios, quaisquer direções na aprendizagem. [...] como o ensino expositivo que é visto como autoritário e desprovido potencialmente de significação. Somente os discernimentos obtidos via descoberta é que são considerados transcendentemente dotados de significado.

Azanha, refratário ao movimento de renovação pedagógica, como vimos, decidiu justificar no Plano Escolar da Escola de Aplicação sua crítica a essas várias tendências que então eram propaladas e difundidas nas escolas e nos órgãos que faziam parte do sistema educacional deste Estado.

A propósito, por exemplo, do uso da *técnica da pesquisa* como atividade escolar, Azanha afirma que só um grave equívoco sobre a natureza da ciência poderia associar a idéia de pesquisa à busca desorientada de dados. No entanto, raramente, a pesquisa como trabalho escolar ultrapassa esse estágio: ao aluno dá-se um tema ou problema e o mais é por conta dele, fazendo pesquisa. Azanha (1977, p.5) afirma que há nisso um jogo verbal travestido de

inovação pedagógica, que poderia ser tolerado como inconseqüente se não houvesse inconvenientes:

Incentiva-se a fraude intelectual, porque o aluno desorientado na sua obrigação de pesquisar pede ajuda aos pais, copia sem aspas e monta o trabalho de “pesquisa” que no fundo satisfaz ao professor apenas pelo aspecto de montagem, pois se fosse feita uma crítica honesta, qualquer trabalho de “pesquisa” no 1º grau teria que ser considerado ruim.

Consultar enciclopédias, dicionários etc., é uma atividade que pode e deve ser estimulada, mas sem o constrangimento de ter de copiá-las a pretexto de pesquisar.

Degrada-se na compreensão do aluno a própria idéia de pesquisa. Sonega-se a ele a idéia de pesquisa como um instrumento de ampliação do saber pela coleta desorientada de informações. E se a razão para levar o aluno a pesquisar é inculcar nele a idéia de que o progresso do saber humano é fruto da pesquisa sistemática, é preciso averiguar até que ponto isso pode ser alcançado com a fastidiosa tarefa da pesquisa escolar.

Nem se alegue que no trabalho de pesquisa escolar, estimula-se o aluno a tomar iniciativas próprias, a menos que se entenda por isso a fraude de apresentar ideias alheias como próprias.

E Azanha acrescenta que o único modo pelo qual a pesquisa escolar poderá assemelhar-se ao autêntico trabalho de pesquisa consiste na proposição, aos alunos, de problemas bem delimitados e da indispensável indicação de possíveis linhas de trabalho para sua solução. Fora disso, a pesquisa escolar é uma contrafação da pesquisa científica.

Quanto à técnica de *trabalho em grupo*, parece que ela conta com mais defensores do que opositores. Rogers (1971 apud FARIA, 1987, p.13), por exemplo, afirma “[...] ser comum a divisão dos alunos em pequenos grupos, que aprendem por sua própria iniciativa e responsabilidade”. Para Azanha, entretanto, não convém o uso desta técnica:

a prática do trabalho em grupo pode ser um recurso para a fomentação da preguiça ou da ignorância ensejando, além da dispersão, por vezes ruidosa e barulhenta, a promoção de alunos que por mérito próprio dificilmente obteriam a média necessária para serem promovidos. É o caso de cogitar se não está aí uma possível explicação do desnível verificado nesta escola entre as porcentagens de reprovação em Matemática e a das demais disciplinas. É preciso ainda não desconsiderar o fato de que muitos alunos por características pessoais preferem o trabalho individual. Isso é ruim? Deveria ser desestimulado, mesmo a qualquer custo? Em nome de que princípios?”

Um dos problemas sempre levantados pelos professores referia-se a: quais disciplinas seriam relevantes para um ensino que visa ao desenvolvimento do espírito crítico. Dizíamos que todas, desde que ensinadas nos termos em que a EA propõe a instrução. Excepcionalmente, a Língua Portuguesa assume especial relevância pelo fato de ser um dos meios por excelência de comunicação. Seja qual for a disciplina, deve haver uma preocupação constante do professor em relação à língua, considerando que o ensino se consubstancia, fundamentalmente, na

ampliação de conhecimentos em todas as áreas: Geografia, História, Artes em geral, Ciências, e assim por diante.

A propósito, eram discutidas as ideias de Angel Rosenblat (1977, p.11)²⁵:

Observa-se na criança, desde cedo, uma crescente afeição de palavras, de nomes, que é sua maneira de apropriar-se do mundo (a maneira como a menina Hellen Keller, surda, muda e cega, adquiriu o dom da palavra, o atesta dramaticamente). Não há nessa afeição um fundamento para todo o desenvolvimento do espírito? Minha opinião é que para formar as cabeças, a escola não deve ensinar nunca gramática, senão a língua. Muita, muitíssima leitura; leitura oral, leitura comentada pelo professor, leitura explicada pelo aluno; leitura em classe, leitura em casa, leitura de contos (há que alimentar a imaginação da criança); leitura de lendas, biografias, fábulas, anedotas, episódios históricos, discursos, leitura de pequenos trechos e de livros completos. E muita escrita, cópia, redação, composição (sobre temas lidos ou assinalados), cartas de toda espécie, resumos de qualquer tema, conversão em prosa de trechos poéticos, e escrever em classe, e escrever em casa. E junto com a leitura e a escrita, habituar o aluno a falar bem, a expressar-se com correção, a pronunciar bem, a enriquecer sua língua. Tudo o que se faça nesse triplo sentido é pouco.

Porque através da língua, e como complemento dela, pode-se ensinar história, geografia e ciências naturais. Em rigor, pode-se ensinar tudo, exceto matemáticas. E mesmo em matemática a experiência mostra que muitos alunos fracassam por não saber ler bem o enunciado dos problemas.

Outra questão frequentemente discutida pelos professores referia-se ao *como ensinar*, a qual metodologia a ser adotada para o alcance dos objetivos da EA, conforme estavam propostos na Diretriz. Aliás, os professores em geral sempre demonstram interesse por métodos e técnicas de ensino, sem levar muito em conta as diversas variáveis que interferem na aprendizagem dos alunos como, por exemplo: conhecimentos prévios do educando a respeito dos assuntos estudados, a forma de comunicação usada pelo professor, o nível de linguagem dos alunos, e, na medida do possível, a interação do professor com os alunos e desses entre si. Na verdade, a metodologia de ensino é um assunto bastante discutível, assim como o é o próprio conceito de Didática. A propósito, Azanha é autor de um artigo sobre Didática em que ele assume uma atitude crítica a respeito da impropriedade ou mesmo da inoperância da polêmica sobre métodos de ensino com vistas à melhoria do ensino ou ao êxito na aprendizagem.

Para chegar a essa conclusão, Azanha começa pelo estudo de métodos que, no caso do ensino, implica o uso de certas regras que nos remetem a uma questão mais geral: a das relações entre *regras e atividades*. Com vistas a esclarecer este assunto, Azanha distingue três casos: *jogar*

²⁵ **Angel Rosenblat** é lingüista e pesquisador do ensino da língua nas escolas dos países latino-americanos. É natural de Caracas, Venezuela, e autor da obra **“La gramática y el idioma”** em que defende o ensino da língua (falada e escrita) nas escolas e critica o ensino formal da gramática nas séries iniciais do ensino fundamental.

xadrez requer, necessariamente, o conhecimento das regras do jogo. Trata-se, aqui do verbo *saber* no sentido de *saber que*. No segundo caso, é citada como exemplo a ação de *nadar* que difere do jogo de xadrez porque é uma atividade que não requer regras: trata-se de *saber como*. No terceiro caso, são citados como exemplos: contar piadas com graça, pensar criticamente e argumentar, que são atividades para as quais não existem regras. Como explica Azanha (1986, p.75, grifos do autor):

Trata-se de atividades que revelam um *saber como*, um *saber fazer* e não um *saber que*. Como diz Ryle, se perguntássemos a um humorista a quais regras ele obedece para contar piadas com graça, provavelmente nada obteríamos. Aqui, segundo o autor citado, a “prática eficiente precede a teoria”, isto é, o conhecimento de certas regras. Não há um método para contar piadas, argumentar, pensar criticamente, porque essas atividades são *essencialmente criativas* e não há método para inventar”.

Na sequência da sua explanação, Azanha conclui que a atividade de ensinar assemelha-se mais ao ato de pensar criticamente, de contar piadas com graça, do que ao ato de jogar xadrez ou nadar. Ensinar é uma atividade que se relaciona com o *saber como* da atividade de nadar e não ao *saber que* próprio da atividade de jogar xadrez. Se alguém disser que uma pessoa sabe ensinar, o que se pode deduzir disso é apenas que ela teve êxito na sua atividade de ensinar e só eventualmente será possível dizer que ela segue alguma regra. Diante deste fato, Azanha (1986, p. 77) conclui:

[...] Embora tenhamos aflorado o tema dos pressupostos da Didática numa perspectiva limitada da análise lógica, acreditamos ter fornecido nesta exposição, pelo menos, indicações de que o sonho de Comênio e também suas variantes históricas e atuais repousam numa ilusão. A de que a atividade de ensinar, no seu sentido amplo, possa ser exaustivamente regulada. O reconhecimento desse fato deve ter um efeito moderador no entusiasmo com que, às vezes, aderimos a esta ou àquela novidade no campo da Didática. Por outro lado, esta é uma conclusão muito positiva porque revela que o professor, na sua atividade criativa de ensinar, é um solitário, que por isso mesmo não deve esperar socorro definitivo de nenhum modelo ou método de ensino, por mais avançadas e sofisticadas que sejam as teorias que supostamente os fundamentam.

Essas e outras questões foram objeto de vários estudos e discussões que ocorreram nas reuniões semanais da coordenação técnica com os professores. Não foram reuniões tranquilas. Como era de se esperar, houve sempre divergências, especialmente por parte dos professores adeptos dos métodos ativos e até mesmo do ensino não-diretivo. Entretanto, entendemos que, principalmente em relação a questões do ensino, as divergências são esperadas e devem ser vistas como meio de enriquecimento de ideias, uma vez que na área da educação pode haver esforço para a busca da verdade, mas ela continua sendo apenas um ideal.

3.5 ATIVIDADES CULTURAIS E PROJETOS DE ESTUDO

Vimos que a Diretriz da EA, conforme consta no Plano Escolar Anual, define como objetivo da escola a formação de alunos com capacidade de crítica, o que requer, necessariamente, uma cultura geral. Como afirma Vinão (1909, p.46-47):

[...] mais que transmitir determinados códigos necessários para a inserção no mundo do trabalho dos jovens, a escola teria como finalidade última a formação das novas gerações, e isso se dá pela transmissão do que de melhor foi produzido pela humanidade. Os códigos linguísticos, os feitos da ciência, as habilidades desenvolvidas pela matemática, além da arte, da história e das práticas de educação corporal sobre a qual os professores poderão almejar o desenvolvimento pleno das crianças e dos adolescentes. Não se trata de treinar habilidades e competências, mas de propiciar o acesso à cultura que poderia, em tese, permitir a edificação de uma sociedade que supere o preconceito, a violência e a desigualdade. Esse projeto, segundo a sua ênfase, só pode ter alguma possibilidade de sucesso no âmbito de uma escola pública, com grande qualidade acadêmica, que tenha professores qualificados e motivados e sobretudo, que seja laica.

Atentos a proposições desta natureza, a coordenação técnica, a bibliotecária e os professores incluíram no Plano Geral da Escola uma série de atividades extraclasse, com vistas a enriquecer os programas de ensino como, por exemplo, campeonatos esportivos, peças teatrais, exposições artísticas envolvendo artes plásticas, música e canto; feiras de livros da literatura infanto-juvenil; a “Cerimônia do Chá”, em homenagem aos pais e alunos japoneses ou descendentes e, também, no mesmo caso, exposições de “Origamis” e “Ikebanas”; “maratonas de matemática”; barracas de remédios preparados pelos alunos, com orientação da professora-orientadora da área de ciências, usando plantas medicinais da horta cultivada na escola, dentre outras atividades.

Esse conjunto de atividades concentrava-se no evento denominado “**Semana Cultural de Outubro**” que, como se pode deduzir, constituía um período especial e muito dinâmico: de segunda à sexta-feira, de dia e de noite, contando-se com a presença de muitos pais e convidados do “campus” e de outras escolas.

Das peças teatrais apresentadas, salientaram-se “O guriatã” e a “Ceia dos Cardeais” de autoria de Júlio Dantas, sob orientação do professor de Artes, José Joaquim Marques, e da Prof^a Dr^a Hercília Tavares de Miranda, professora da FEUSP. Outra peça teatral que merece realce foi “Roteiro de Viagem”, escrita e organizada por alunos da 4^a série, sob orientação dos professores mencionados e da professora da classe Maria Salete Cruz. Aliás, esta professora continua até hoje dando aulas de canto de músicas brasileiras populares, principalmente aos

alunos da 1ª à 4ª série. Também eram apresentados corais, declamações e peças teatrais nas línguas francesa e inglesa, preparados pelas professoras dos “clubinhos” de francês e de inglês, conforme são descritos mais adiante.

Outras atividades constavam de: narração de contos, apresentação do CORALUSP e do Coral da EA, denominado “Os Pequenos Cantores da USP”; de entrevistas dos alunos com repórteres, cronistas, publicitários, músicos e especialistas em assuntos científicos; de autores lidos como, por exemplo, Ruth Rocha (todas as obras), Ziraldo (principalmente “O menino maluquinho”), Lygia Bojunga Nunes (em especial “A bolsa amarela”), Tatiana Belink, João Carlos Marinho, cuja obra “O gênio do crime” foi um dos livros mais lidos pelos alunos; Maria Heloísa Penteadó autora, entre outras obras, de “Lúcia já vou indo”, José Hamilton Ribeiro, famoso correspondente de guerra e autor de “Pantanal, amor baguá”, Mirna Pynsk, entre outros.

A respeito das atividades da “Semana de Outubro”, segue um **depoimento** da professora **Elizabeth Camargo Prado**, então orientadora educacional da Escola de Aplicação:

DEPOIMENTO

*Cheguei à Escola de Aplicação em 1980 no exato momento da **Semana Cultural** que era realizada todos os anos. Fiquei impressionada com a qualidade dos trabalhos apresentados pelos alunos; de alto nível, o que refletia a qualidade dos professores que tínhamos. Encantei-me com a **Feira de Livros**. O evento estava sendo realizado no Auditório e a Feira ocupava um espaço enorme e era de um cuidado apurado, tanto no que se referia aos títulos apresentados, quanto à forma de montagem. Nunca vi nada igual em escolas.*

Na memória de todos também ficaram as professoras de Francês, tão queridas de seus alunos. Com certeza nossos alunos aprenderam o necessário da língua francesa, ou quem sabe até além deste, e mais do que isso aprenderam muito da cultura francesa. Foram inesquecíveis as apresentações teatrais em francês e em inglês, de escritores famosos da literatura francesa e norte-americana. Lembro-me do “Avarento”! Tudo elaborado por professora e alunos. Na língua inglesa também tivemos grandes apresentações e atividades. E... falando de teatro, vem à nossa lembrança a imagem adorável do Kim e seu trabalho fantástico com os alunos. Um trabalho de qualidade profissional, culminando na encenação do “Guriatã” e da “Ceia dos cardeais”.

Elizabeth Camargo Prado, 2009

* * *

As disciplinas Francês e Inglês eram ministradas nas classes de 5^a à 8^a série. Com o objetivo de enriquecer a cultura dos alunos, foram organizadas duas salas para serem usadas como “clubinhos” em horário alternado ao das aulas. Eram desenvolvidas atividades diversas: conversação, canto e audição musical, redação de textos a partir da leitura de livros da literatura inglesa, norte-americana e francesa. Essas atividades, iniciadas de forma assistemática em 1980, foram desenvolvidas sistematicamente em 1981, com a programação acrescida de projeção de filmes, de “slides”, de leituras de revistas e jornais, principalmente da França e dos Estados Unidos. Além disso, foram apresentadas peças teatrais adaptadas de autores da literatura francesa, inglesa e norte-americana; canto, declamação de poemas. Segue uma descrição de parte dessas atividades.

Os Clubes de Francês e de Inglês eram orientados, respectivamente, pelas professoras Regina Teresa dos Santos Machado e Sandra Ferreira. A diretora cedeu-lhes duas salas para a organização dos clubes. Os alunos, apesar de voluntários, constituíam um contingente bastante razoável. Cada uma das salas foi organizada pelas professoras juntamente com os alunos. Com verba cedida pelos pais, mediante a Associação Escola-Lar, foram comprados para cada sala livros da literatura francesa, inglesa e norte-americana; dicionários; músicas gravadas em discos. A sala de francês, por exemplo, era um ambiente descontraído, sem a presença de cadeiras, mas com almofadas coloridas, cartazes nas paredes, aparelho de som, livros e “bandes dessinées” em francês e uma coluna da sala foi aproveitada com uma pintura da Tour Eiffel feita pelos próprios alunos. Da mesma forma, a sala de inglês era bastante descontraída e contextualizada com materiais simbólicos da Inglaterra e dos Estados Unidos.

As duas professoras ensinavam os alunos com muita dedicação. Orientavam em atividades de músicas, poemas, diálogos, leituras e dramatizações, além de adaptações de peças teatrais. Principalmente na “Semana Cultural de Outubro” os trabalhos eram apresentados no auditório, sendo que o vestuário e a organização do ambiente, como cenário, iluminação, mobiliário e mesmo as roupas para as apresentações ficavam sob a responsabilidade dos professores e alunos.

Os clubinhos funcionaram de 1980 a 1984 quando, com o início do ensino médio, as duas salas passaram a funcionar como salas de aulas, uma vez que não se dispunha de outros locais. Mais esclarecimentos são apresentados num depoimento da professora de francês, Regina Teresa dos Santos Machado, a seguir.

DEPOIMENTO

Ingressei na Escola de Aplicação da USP em março de 1980. A proposta de trabalho era a de por em prática um “Clube de Francês” que funcionaria com atividades na parte da tarde, para os alunos que queriam aprender mais o idioma francês e adquirir um pouco mais de autonomia na expressão oral dessa língua. Já durante a entrevista tive que me expressar em francês com as coordenadoras Nivia Gordo e Neuza Rocha Goyano, além de apresentar uma proposta da utilização do espaço onde funcionaria o “Clubinho”.

No final do ano letivo de 1980, apresentamos no Anfiteatro da USP a primeira de muitas encenações do “Le Cuisinier”, um texto da coleção “Français Facile”, e que contava a história de um jovem que teve de sair de casa para realizar o seu sonho de ser cozinheiro, pois seus pais não aceitavam a idéia. Nos anos seguintes as apresentações foram consecutivamente: “Le Petit Prince” de Saint Exupéry, apresentada no anfiteatro da USP e, no auditório da EAFEUSP, apresentamos trechos de três obras de Molière: “Les Précieuses Ridicules”, “L’Avare” e “Le Bourgeois Gentilhomme”. As encenações eram feitas por um aluno caracterizado como Molière que explicava ao público, em português, o que iriam assistir e as “suas” (de Molière) intenções ao escrever as comédias. Em seguida, apresentamos uma comédia escrita em conjunto com os alunos daquele ano, “Le Grand Loto”, que contava a história de uma família pobre que ganhara na Loto e fazia planos toda contente para empregar o dinheiro. Mas no momento em que vão receber o dinheiro, recebem muito pouco, pois o “monstro da inflação” (bem popular na época) havia comido quase todo o prêmio.

O “Clubinho” me levou a refletir sobre o valor das atividades no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Os alunos que participavam das atividades à tarde adquiriam uma competência comunicativa e conseguiam se sair bem nas diferentes situações de comunicação em sala de aula. Eu aprendi muito nessa época e início de carreira e minha prática pedagógica desde então parte sempre de atividades que estimulem e impliquem o aluno no processo de aprendizagem da língua francesa.

Regina Teresa dos Santos Machado, 200

Com o mesmo objetivo de ampliar a cultura geral dos alunos, eram desenvolvidos alguns projetos de estudo nas diversas áreas de ensino, o que ocorreu principalmente na área de ciências e da alfabetização. No primeiro caso, tratava-se de, num prazo determinado, dar oportunidade para grupos de alunos interessados em aprofundar o estudo de um tema. Quanto à alfabetização, optamos por desenvolvê-la também na forma de projeto de estudo para termos a oportunidade de verificar o grau de eficácia do método adotado, a partir dos registros das dificuldades verificadas no decorrer do processo de ensino. Desta forma, podíamos testar, constantemente, a linha de alfabetização adotada com base nos critérios de duração do processo, eficiência e facilidade na aprendizagem, levando sempre em conta, evidentemente, o ritmo de aprendizagem dos alunos.

3.6 PROJETO DE CIÊNCIAS: MEIO AMBIENTE

No decorrer das aulas de ciências foram levantadas questões que despertaram o interesse dos alunos para um estudo mais detido do meio ambiente: o que é meio ambiente? Quais as relações entre biosfera, tecnosfera e a sociosfera? Quais medidas de intervenção são necessárias para a reconquista do equilíbrio do meio ambiente?

Evidentemente, não existem respostas conclusivas para a última questão. Mesmo assim, decidimos formalizar um projeto de estudo do meio ambiente mediante, num primeiro momento, leituras intensivas sobre o assunto. Os primeiros textos estudados já eram, na época, compatíveis com as concepções atuais, descritas por Mello (2007, p. 41):

[...] o homem vive numa complexa teia de relações e interações que podemos esboçar em três subsistemas básicos: a biosfera, a tecnosfera e a sociosfera. Os dois primeiros compreendem as estruturas energéticas e materiais, e o terceiro, a institucional. A biosfera inclui os horizontes da atmosfera, litosfera e hidrosfera, onde existe vida. Já a tecnosfera abrange as estruturas constituídas pelo trabalho humano no espaço da biosfera. [...] A humanidade vive e interage na relação desses subsistemas que dão o limite para a existência da vida humana na terra.

Entretanto, permanece até hoje a difícil questão da possibilidade de reconquistar equilíbrio do meio ambiente, principalmente se fizermos uma revisão de como ocorreu o processo desse desequilíbrio. Enquadra-se bem, neste caso, a análise feita por Morin (1989, p.73).

as sociedades humanas julgaram emancipar-se da natureza criando cidades. E, no entanto [...] é nesta e por esta emancipação urbana que a cultura, a civilização, a sociedade se tornaram tributárias da natureza, como as sociedades arcaicas nunca o foram (Sahlins, 1976). Com efeito, as concentrações urbanas necessitam dum reabastecimento maciço e regular, portanto dependem das colheitas que dependem dos riscos meteorológicos,

econômicos e sociais (conflitos, guerras e invasões. [...] Doravante, são os ciclos da água e a salubridade do ar que estão ameaçados pelos escoamentos envenenados do tudo-no-esgoto nos rios e das dejeções de gás na atmosfera. Os nossos transbordamentos perturbam não só os ciclos biológicos, mas os anéis químicos primários ameaçam a sua existência e, por isso, a nossa existência.

Assim, embora as questões de educação ambiental sejam uma preocupação que permeia todo o desenvolvimento do Programa de Ciências Físicas e Biológicas, em face do agravamento da deterioração do meio ambiente, decidimos delimitar, primeiramente, o estudo com um projeto específico, cujo tema foi a **água**, com vistas a sensibilizar os alunos com relação aos cuidados que se deve ter com a natureza e o meio que nos cerca.

Especificamente, o projeto foi desenvolvido em 1980 com o principal objetivo de proporcionar estudos que propiciassem aos alunos: noções sobre as interrelações biofísicas do meio ambiente; condições para a identificação de alguns problemas e suas implicações com relação à saúde, economia e cultura; consciência de sua possibilidade de participação do meio sadio. Sabemos das limitações do nosso objetivo, se considerada a extensão do problema que hoje preocupa tanto a humanidade. Como esclarece Mello (2007, p.42):

Em conseqüência da explosão populacional, da industrialização, e de uma acelerada urbanização, a deterioração do meio ambiente passou a produzir efeitos diretos e claramente identificáveis sobre as comunidades sociais. Mesmo assim, a organização de uma consciência social e política em torno do problema só começou a tomar vulto a partir deste século.

Diante desse contexto, nosso projeto bem modesto de estudo versou sobre o estudo da água e sua interrelação biofísica no meio ambiente com base nas noções de ecossistema, cadeia alimentar e da água na constituição dos seres vivos. Numa convergência para essas noções, seguiu-se o estudo do ciclo da água na natureza, sujeita à poluição, aos esgotos industriais e domésticos, problemas que podem ser atenuados mediante esgotos industriais e domésticos e higiene e saúde a partir de tratamento da água para alimentação.

O projeto constou de excursões, atividades em laboratório, levantamento de dados informativos em livros, jornais e revistas; projeção de filmes; palestras e discussões. A avaliação do aproveitamento foi realizada por meio de um teste aplicado no final do projeto. Os resultados obtidos foram comparados com os conhecimentos anteriores dos alunos, aferidos de um pré-teste. Esses resultados demonstraram que, além da ampliação de conhecimentos, houve grande interesse dos alunos, o que foi demonstrado pela busca espontânea de informações complementares e leitura de textos além dos indicados para os temas estudados.

À vista dos resultados obtidos e da reconhecida importância da educação ambiental, decidimos integrar o conteúdo do projeto a outros temas relacionados com a educação ambiental. Por exemplo, os alunos chegaram a discutir e a pôr numa pauta de estudo a idéia de *desenvolvimento sustentável*, tema considerado central nos dias de hoje.

Também na área de Ciências, foram desenvolvidos pelos alunos, com orientação da diretora e da professora-orientadora, projetos de mais longa duração: jardinagem da área central da escola, horticultura com predominância de plantas medicinais; cultivo de plantas frutíferas e um grande aquário com criação de diversas espécies de peixes.

3.7 PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO BASEADO NA LINGUÍSTICA ESTRUTURAL

Em 1976, deu-se início a um Projeto de Alfabetização, sob os auspícios de convênio firmado entre a Universidade de São Paulo e o Ministério da Educação.

O objetivo desse projeto foi o de testar na prática a ideia de que a alfabetização, mais que uma questão de método, requer um plano de alfabetização coerente com a estrutura da língua a ser ensinada. Se considerada correta essa ideia, o projeto poderia contribuir para o ensino da leitura e escrita em diversos aspectos, a saber: nos cursos de treinamento de alfabetizadores dever-se-ia dar mais informações relativas à Língua Portuguesa do que a métodos e técnicas de ensino; o planejamento da alfabetização seria mais produtivo se se limitasse à organização de uma estrutura vocabular que apresentasse, numa sequência lógica, as características e as dificuldades da língua, principalmente as de natureza fonética e fonológica; o acompanhamento e o controle do processo de alfabetização deveriam ter como referência essa estrutura vocabular. Ao mesmo tempo, ter-se-ia nessa própria estrutura a base para avaliar o aproveitamento do aluno e ajudá-lo a superar suas dificuldades. Seguem os fundamentos e conceitos da proposta de alfabetização.

Apesar de se tratar de um conceito bastante difundido, entendemos ser necessário, inicialmente, esclarecer a distinção entre linguagem e língua. A linguagem, em seu sentido amplo, compreende todos os meios de que o homem se serve para se comunicar, expressar e ampliar continuamente sua visão de mundo. Esses meios correspondem aos códigos não-verbais – música, dança, pintura, gestos, cores, ritmo, desenho etc. – e aos códigos verbais que compreendem a língua falada e escrita.

O estudo da linguagem, assim conceituada, compete à Semiótica, teoria dos signos, cujo principal precursor foi Peirce. A dimensão dessa teoria é descrita por Santaella (1984, p.14-15):

[...] de todas as aparências sensíveis, o homem – na sua inquieta indagação para a compreensão dos fenômenos – desvela significações. É no homem e pelo homem que se opera o processo de alteração dos **sinais** (qualquer estímulo emitido pelos objetos do mundo) em **signos** ou **linguagens** (produtos da consciência). Nessa medida, o termo linguagem se estende aos sistemas aparentemente mais inumanos, como as linguagens binárias de que as máquinas se utilizam para se comunicar entre si e com o homem (a linguagem do computador, por exemplo), até tudo aquilo que, na natureza, fala ao homem e é sentido como linguagem. Haverá, assim, a linguagem das flores, dos ventos, dos ruídos, dos sinais de energia vital emitidos pelo corpo e, até mesmo, a linguagem do silêncio.

Ao estabelecer as bases da Linguística como ciência da língua, Saussure previu a necessidade dessa ciência mais ampla, Semiótica ou Semiologia, que abranja todas as linguagens.

O projeto de alfabetização desenvolvido na EA foi marcado por uma ênfase dada, no início do processo, nas características da língua, com fundamentos na Linguística, especialmente no que se refere à Fonética e à Fonologia. Neste sentido, ao invés da adoção de cartilhas, foram elaborados *roteiros de alfabetização* compostos de palavras substantivas familiares aos alunos, dispostas numa sequência gradativa de dificuldades: das 7 vogais orais às 19 consoantes, em posição intervocálica que, no total, dão conta de todo o repertório de um falante nativo da nossa língua.

À medida que os alunos expandem sua competência Linguística mediante leitura e escrita de frases, palavras, sílabas, eles são incentivados, também, a interpretar textos curtos com sentido, ilustrados, que possibilitam contatos com atividades no nível amplo da linguagem: leitura, escrita, desenho, música, pintura, colagem, inspirados na temática em estudos do dia a dia. Dessa forma, o processo da alfabetização fica centrado, também, no nível da linguagem e não só no dos signos verbais. Essa ideia fica clara mediante a concepção de *signo* apresentada, respectivamente, por Saussure e Peirce.

Para Saussure, o signo linguístico consiste de uma associação de *significante* e *significado*: assemelha-se a uma moeda que perderia seu valor caso se separassem “cara” e “coroa”. Do signo linguístico [kasa], por exemplo, não se pode dissociar a sequência de sons ou (significantes) da idéia que se tem de *casa* (significado).

Por outro lado, Peirce conceitua os signos em geral, dando-lhes um caráter de tríade: *significado, significante, interpretante*, conforme explicação de Santaella (1984, p.79):

[...] A partir da relação de representação que o signo mantém com seu objeto, produz-se na mente interpretadora outro signo que traduz o significado do primeiro (é o interpretante). Portanto, um signo pode ser traduzido por outro signo num processo de semiose (processo de geração de signos de que participam um signo, seu objeto e seu interpretante).

Como esclarece Pignatarin (1980, p.3):

A Semiótica serve para estabelecer as ligações entre um código e outro código, entre uma linguagem e outra linguagem, serve para ler o mundo não-verbal: “ler” um quadro, “ler” uma dança, “ler” um filme – e para ensinar a ler o mundo verbal em ligação com o mundo icônico e não-verbal.

Em face dos conceitos descritos, a elaboração de um roteiro de alfabetização, tal como ocorreu na Escola de Aplicação, defrontou-se com um problema: o de viabilizar a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de um vocabulário básico estruturado em palavras-chave que mantivessem sempre significado para o aluno. A solução consistiu na seleção de um conjunto de palavras-chave, substantivas, que propiciassem, simultaneamente, o estudo dos constituintes dos signos linguísticos e a formação de novos signos (semiose) em nível de textos.

A necessidade do estudo (leitura e escrita) dos constituintes dos signos linguísticos decorre das características da nossa língua, descritas conforme segue. Nossa língua constitui um sistema de signos que, segundo Martinet (1968) “[...] articula-se no nível do enunciado (1ª articulação) e dos fonemas (2ª articulação)”. Por exemplo, na emissão do enunciado “A menina joga bola”, a língua cumpre sua primeira articulação. Ao desdobrar este enunciado em seus constituintes fonêmicos – /a/, /m/, /e/, /n/, /i/, /a/, /j/, /o/, /g/, /a/, /a/, /b/, /o/, /l/, /a/ – realiza-se a língua em sua segunda articulação.

O número de fonemas é limitado – 7 vogais orais e 19 consoantes em posição intervocálica. Portanto, nossa língua oferece a grande vantagem de ser bastante *econômica*. Seu inventário, restrito, é estabelecido por comutações sucessivas em que o fonema exerce a função de distinção de significado. Por exemplo, em *pato, mato, gato, rato*, o significado de cada palavra é mantido graças aos fonemas /p/ /m/, /g/, /r/. Como afirma Rodrigues (1972, p.5)

Desta forma, a língua se articula no plano dos enunciados e no da formação dos signos. Só se conhece uma língua quando se dominam as duas articulações que lhe são características. Portanto, no nível da alfabetização, a leitura supõe apropriação do código e a compreensão do texto. Trata-se de um processo que implica abstração em atividades de análise e síntese.

Com base nestas informações, foram desenvolvidos projetos de alfabetização, contando-se com a valiosa participação das professoras-alfabetizadoras Maria Júlia Rangel De Bonnis e Maria Aparecida Bicudo. No segundo semestre do ano letivo, a maioria dos alunos apresentava domínio da escrita de frases e textos curtos e liam os livros da literatura infantil, juntamente com as professoras e a bibliotecária. Entretanto, é de ressaltar que muitos alunos já vinham com uma boa bagagem do aprendizado da leitura, enquanto outros eram iniciantes e requeriam mais assistência.

Também participamos de várias atividades na área da alfabetização junto a outras instituições como a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; cursos televisivos de alfabetização na TV Cultura deste Estado; oficinas de alfabetização para professores da rede estadual do ensino, além de cursos e palestras nos Estados do Pará e Paraná; em projetos de alfabetização desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com sede no Rio de Janeiro. No período de cerca de quatro anos, assessoramos técnicos da Secretaria Estadual de Cuiabá (Mato Grosso) e professores do Departamento de Metodologia da Universidade Federal de Mato Grosso. A propósito deste trabalho, segue o depoimento da Professora Rosa Maria Jorge Persona que lecionava na referida universidade, era técnica da Secretaria da Educação e respondia, principalmente, pela alfabetização nas escolas públicas da rede de ensino.

DEPOIMENTO

Eu, Rosa Maria Jorge Persona, professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e técnica em assuntos educacionais da Secretaria de Educação de Estado – SEDUC, apresento um depoimento sobre fatos que considero relevantes, após o estágio realizado na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, em São Paulo, numa classe de primeira série, na participação do planejamento de curso de treinamento de alfabetizadores e na revisão do documento desta Secretaria da Educação “currículo compactado” (1ª e 2ª séries), no período de 25 a 27 de novembro de 1976 (Anexo 1).

Nesta época, eu coordenava o Projeto Novas Metodologias, no Departamento de Educação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso – SEDUC, tendo como objetivo “elevar os índices de promoção da 1ª para a 2ª série. Com o término do Projeto do MEC em 1979 e com a mudança do governo, o grupo foi desfeito. Como já lecionava na Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, fui representar a Secretaria de Educação e Cultura – SEC, no convênio de Cooperação Técnica entre a UFMT e a SEC, no Projeto de Integração da Universidade com o ensino de 1º e 2º graus – SESU/MEC. Este Projeto consistia em desenvolver atividades relacionadas a estágios curriculares das licenciaturas em duas escolas estaduais de Cuiabá.

Novamente a Escola de Aplicação foi solicitada a prestar assessoria técnica a mais um projeto em Mato Grosso. Com as orientações e as contribuições baseadas nos comentários sobre a orientação geral do Plano Anual da Escola de Aplicação da FEUSP, em 1981, a respeito da necessidade de se delimitar as reais possibilidades da ação educacional da escola. Isso posto [...] percebeu-se que a escola pretensamente atribui a si a responsabilidade da formação integral do educando, quando na realidade essa função é exercida pelo contexto situacional em que o indivíduo está inserido. O poder da ação da escola, efetivamente, é limitado. No entanto, a tomada de consciência dessa limitação leva não à renúncia do seu esforço em fazer educação, mas a um repensar de sua função, a partir de suas reais condições.” (Universidade. Rev. UFMT, 1983, p.32)

Nesse sentido, a assessoria às escolas definiu-se para o aprofundamento do objetivo básico de “aprender a ler e escrever” com a ampliação nos seus aspectos sociais, culturais e políticos,

capacitando a criança e o adolescente a ler com compreensão e criticidade; pensar reflexivamente comunicando suas ideias com clareza e ordenamento lógico, escrevendo ou falando; promover a aquisição crítica dos conteúdos básicos nas diferentes áreas. Para atender a estes objetivos foram desenvolvidos os programas de Alfabetização, Monitoria, Recuperação Paralela, Revitalização do magistério que representou um esforço significativo de professores e estagiários do magistério na reorientação do processo educacional das escolas.

Para socialização deste trabalho, em 1983, a equipe da UFMT participou do Encontro Nacional de Prática de Ensino na Faculdade de Educação da USP e apresentou parte dos resultados alcançados deste Projeto publicado nos anais do Encontro. Outro artigo intitulado “A Política e a Práxis do Estágio das Licenciaturas da UFMT” foi publicado na revista Universidade da UFMT, ano III, nº. 3, set-dez-1983, conforme anexos 3 e 4.

Rosa Maria Jorge Persona, 2009

Uma avaliação importante do trabalho realizado pela Escola de Aplicação consta no ofício endereçado ao Reitor da Universidade de São Paulo pelo diretor da Faculdade de Educação, Prof. Dr. Heládio César Gonçalves, afirmando o nível de importância da Escola de Aplicação a justificar sua manutenção. Num rol de justificativas, inclusive a respeito da alfabetização, o diretor da FEUSP assim se manifesta (Ata da Congregação, 1984, Livro 12, p. 656-57):

[...] Quanto ao segundo objetivo (aplicar e avaliar métodos educacionais previstos no Plano Escolar Anual da Escola de aplicação), é de se ressaltar que, na área de alfabetização, uma das mais cruciais do ensino de 1º grau, a atuação da E.A. ganhou alto relevo e expressão como se pode constatar pela sua participação nas seguintes atividades: colaboração com a Secretaria da Educação de São Paulo; Programa de Treinamento de Professores (TV Cultura); participação em Planejamento e Monitoria de Cursos de Preparação de Monitores de Alfabetização; elaboração de documentos subsidiários para Alfabetização e Recuperação; assessoria ao projeto de Implantação do Ciclo Básico; participação no desenvolvimento do Projeto “Oficina de Alfabetização” para professores da rede; assessoria ao Projeto “Ipê” (Treinamento de Professores de 1ª e 2ª séries pela TV Cultura). Colaboração com Secretarias de outros Estados: Cursos de Treinamento para professores de alfabetização dos Estados de Espírito Santo, Paraná e Mato Grosso; participação em Encontro Estadual de Professores de 1ª série do Estado de Mato Grosso. Colaboração com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: elaboração e execução de Projetos de alfabetização em várias escolas estaduais, em função de convênio firmado com o INEP.

3. 8 PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO NA LINHA DA SEMIÓTICA

Os professores Kim (José Joaquim Marques) e Hercília Tavares de Miranda orientaram um projeto de alfabetização na linha da Semiótica, usando a língua na sua função poética. Participamos desse projeto juntamente com as professoras Cristina Gatti, professora de música, Maria Júlia Rangel de Bonnis e Maria Aparecida Bicudo, ambas responsáveis pela alfabetização nas duas primeiras séries.

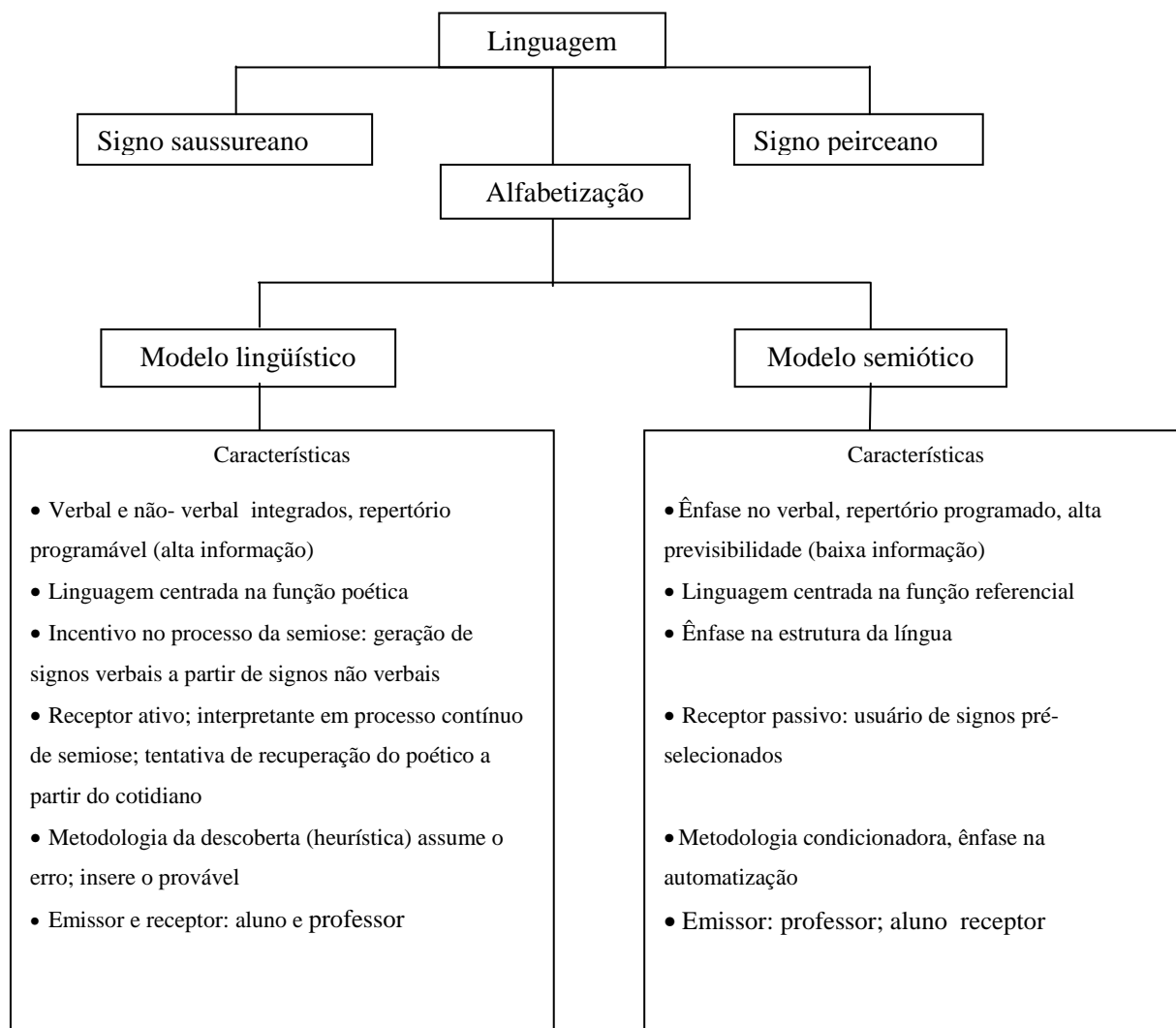
O projeto foi descrito na nossa dissertação de mestrado. Dada à natureza desse trabalho, decidimos retomar parte do projeto, uma vez que a alfabetização constitui uma tarefa complexa, alvo contínuo de pesquisas, estudos e proposições.

O processo de alfabetização pode se tornar mais significativo para o aluno, centrando-se na linguagem e não somente na língua. Porque a linguagem, em seu sentido amplo, como mencionado, constitui-se tanto dos signos verbais (a língua), quanto dos signos não-verbais, como a música, a pintura, o desenho, os gestos, o ritmo, a dança etc. Ao conceituar língua, Saussure (1977, p.44) deixa clara a necessidade de uma ciência mais ampla do que a Linguística para dar conta de todas as linguagens

A língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e, por isso, é confrontável com a escrita, com o alfabeto dos surdos-mudos, os ritos simbólicos, as fórmulas de cortesia, os sinais militares etc. Ela é simplesmente o mais importante de tais sistemas. Pode-se, assim, conceber uma ciência que estude a vida dos signos e, em conseqüência, da psicologia geral, chamá-la-emos semiologia (do grego signo).

Neste sentido, Peirce (1977, p.44) propõe a Semiótica como uma teoria geral dos signos: “Uma doutrina da natureza essencial e das variedades fundamentais de cada semiose possível”.

Segue um estudo comparativo do conceito de signo segundo Saussure e Peirce e suas implicações no processo da alfabetização.



Os professores das classes da 2ª série ficaram encarregados de, juntamente com seus alunos, receber os alunos das 1ªs séries. O programa da recepção foi planejado pela equipe responsável pelo Projeto: o professor de Artes Plásticas, Kim, a professora Hercília Tavares de Miranda da FEUSP, as professoras da 1ª série Maria Júlia De Bonnis, Maria Aparecida Bicudo. A parte inicial constou de uma recepção aos alunos da 1ª série pelos alunos da 2ª série.

Estes alunos escolheram os locais da escola para onde eles levariam os colegas: sala de Artes, biblioteca, jardim, horta, auditório e quadra de esportes. Quanto às atividades, a escolha dos alunos constou de jogos recreativos, pinturas, desenhos, colagens, dobraduras, canto. Assim, o

objetivo foi plenamente alcançado: os alunos recém-chegados logo se integraram entre si e com os colegas das 2^{as} séries.

Ficou decidido que nenhum roteiro prévio de alfabetização seria preparado. O vocabulário básico da alfabetização seria formado no decorrer das atividades programadas, conforme foi descrito acima. Desta forma, foi substituído o programado pelo programável, no nível do provável, o que implicava, também, assumir o erro.

No decorrer das atividades, os professores-alfabetizadores foram registrando os acontecimentos, as preferências dos alunos, inclusive os objetos pelos quais demonstravam maior interesse por serem mais significativos. Os professores verificaram, por exemplo, que dentre todas as produções artísticas dos alunos das 2^{as} séries, destinadas à recepção, as crianças das 1^{as} séries demonstraram admiração e atração por um castelo feito de sucata. Aliás, esse castelo constituiu um forte elo de ligação entre os alunos das quatro classes de 1^{as} e 2^{as} séries. (Fotos 1 e 2.).

O “Castelo”, tão bem aceito pelos alunos da 1^a série, deu margem a inúmeras atividades em nível de comunicação e expressão: narração de histórias, criação de poemas e de músicas, dramatizações, audição de histórias; desenhos, ilustrações, construção de castelos com papelão e papéis coloridos, também mediante dobraduras; informações sobre as mais diversas formas de moradia, desde as cavernas até edifícios de apartamentos; iglus, casas de barro e de pau-a-pique, mansões modernas. Também foram lembradas muitas histórias infantis de reis, príncipes, princesas.

Ao visitarem, certo dia, a sala de Artes, os alunos ficaram encantados com uma bela porta que foi feita juntamente com alunos da 5^a à 8^a série para servir de cenário numa peça teatral. O professor Kim e a professora Hercília aproveitaram o interesse das crianças para discutir o que poderia significar essa porta. As ideias foram muitas: passagem para um jardim, para um castelo, uma linda festa. Também foi lembrado que o ato de abrir e fechar uma porta lembrava o pulsar do coração: a entrada de tudo o que tem vida! No dia seguinte, o professor Kim levou, bem antes das aulas, a porta para uma das salas de aula da 1^a série.

Quando os alunos chegaram e viram a porta, bateram palmas com muita alegria. Kim e a professora Hercília aproveitaram o momento para discutir com os alunos o que a porta

representaria para eles. Todos queriam falar ao mesmo tempo e a professora pediu a cada um que fizesse uma sugestão. No final, foi escolhida uma das sugestões e todos concordaram: a porta serviria de “passagem” para todas as personagens que seriam construídas pelos próprios alunos (Foto 3.). Depois, como se tratava de duas classes, Kim e os alunos fizeram uma porta muito bonita para a outra sala de aulas. Aliás, nas duas classes eram desenvolvidas as mesmas atividades.

Num dia em que todos estavam cuidando do jardim da escola, houve um grande alvoroço quando um aluno mostrou aos colegas uma grande aranha. Kim aproveitou o interesse e propôs que todos, em grupos, fizessem, na sala de Artes, umas aranhas com dobraduras, linha, lantejoulas e fios de lã. Os alunos escolheram duas aranhas maiores para ficarem, em cada sala, numa teia. Essas aranhas foram colocada numa ala da sala, onde já havia algumas flores feitas com papel crepon. E os alunos deram ao local o nome de “Jardim Mágico”. Todas as personagens que eram construídas ficariam morando no “Jardim Mágico”. As aranhas foram tecendo seus fios e “produzindo” outras aranhas que ficaram no alto das salas, (Fotos 4, 5, 6 e 7.).

Ao chegar a primavera, o jardim da escola ficou todo florido numa variedade de cores. Diante do encantamento das crianças, Kim e a professora Hercília, juntamente com as professoras das 1^{as} séries desenvolveram várias atividades com base no tema “A primavera”: poemas, pintura de flores, plantio de mudas de outras flores trazidas pelas crianças, organização de painéis com as pétalas que naturalmente caíam no chão. Depois, em homenagem à primavera, os alunos construíram diversos varais com fitas das mais variadas cores. Os varais foram expostos no saguão da escola e nas salas de aula. (Foto 8.).

As professoras escreviam, em fichas de cartolina, legendas com os nomes das personagens que eram feitas pelos alunos. Colocavam legenda em cada um dos objetos. Desta forma, em leitura incidental, os alunos iam se familiarizando com a escrita. Eram, também, incentivados a copiar as palavras das legendas: castelo, porta, aranha, “Jardim Mágico”, primavera, flores.

Estas e outras legendas eram lidas espontaneamente pelos alunos. E à medida que liam, eram solicitados a copiá-las num caderno a que foi dado o nome de “Diário de Vida”. Depois, com base nesse diário, foi possível organizar um vocabulário básico para a sistematização da alfabetização.

Num outro canto das salas, próximo à janela de vidro, os alunos decidiram “plantar” uma bananeira que foi feita, sob a orientação do Kim, usando-se para isso papéis coloridos, recortados no formato de folhas de bananeira, assentadas num tronco feito com pedaços de pau, forrados com papel verde de seda. Segundo a idéia dos alunos, a bananeira ali plantada deveria dar sombra às **aranhas-filhotes**. (Foto 9.).

Dos varais da primavera, surgiu a idéia de desenhar e pintar um grande arco-íris que, colocado acima do quadro-negro, daria luz ao “Jardim Mágico.” (Foto 10.).

Conforme já foi descrito neste trabalho, a diretora, juntamente com a professora-orientadora de Ciências, desenvolveu com os alunos um projeto de horticultura. Foram plantadas verduras diversas, mas, principalmente, plantas medicinais. Os alunos das 1^{as} séries ficaram encarregados de retirar ervas daninhas que normalmente brotavam nos canteiros. Acontece que começaram a surgir vários pássaros, na tentativa de bicar folhas e frutos da horta. Ao tomar conhecimento do fato, Kim planejou com as crianças a construção de um grande espantalho. E assim foi feito o que resolveu de vez o problema criado pelos pássaros. Os alunos gostaram muito do espantalho e quiseram fazer um menor para, segundo eles, proteger as “plantas” e os pequenos “habitantes” que enfeitavam o “jardim mágico” das duas salas de aula. (Foto11.).

Para evitar, entretanto, uma atitude de rejeição aos pássaros, a professora Ângela explicou aos alunos que, apesar do acontecido, os pássaros também deviam ser amados: graças a eles, eram espalhadas sementes de todas as espécies de plantas que cresciam na forma de flores, de árvores frutíferas e comuns, de ornamentação e até mesmo de plantas medicinais. Os alunos entenderam a importância dos pássaros e perguntaram ao Kim se não poderiam pôr alguns pássaros nas salas de aula. O professor mostrou-lhes que isto não era recomendável porque as aves ficariam presas e elas gostavam de voar em liberdade. No entanto, ele sugeriu aos alunos que desenhassem vários pássaros e, depois, poderiam escolher os que fossem do agrado de todos. Depois de ser escolhido o desenho, Kim deu-lhes papelão, cola, tesouras, papéis coloridos e transparentes para que fizessem um pássaro igual ao do desenho. Desta forma, foi criado o pássaro “Juím” e o prenderam com um fio bem fino perto da janela, dando a idéia de que estava voando. (Foto 12.).

Outra atividade que foi bastante agradável e produtiva consistiu na leitura, pelas professoras, do livro “Flicts”. Os alunos gostaram muito do livro e aceitaram a sugestão de fazer um painel

inspirado na história. (Foto 13.). Depois, com a orientação da professora de música, Cristina Gatti, foi criada uma música “As cores”, inspirada no “Flicts”. (Foto 14.).

Por sugestão do professor Kim, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com argila. A aprendizagem consistiu no preparo da massa de argila e em moldá-la com formas diversas: objetos utilitários como cuias, pratos, vasos, pires. A professora de música aproveitou a oportunidade para orientar a confecção de instrumentos musicais. (Foto 15.).

Nessas atividades de modelagem, sugeri às professoras das classes que orientassem os alunos para a formação de letras do alfabeto. Tive a oportunidade de constatar que no decorrer da modelagem das letras, os alunos se aperfeiçoavam rapidamente na execução de movimentos de coordenação motora fina, necessária à aprendizagem da escrita. Desta forma, as alfabetizadoras e eu elaboramos um plano de aulas de modelagem. Com auxílio da diretora e da “Associação Escola e Lar”, foi contratado o professor Jean, especialista em arte cerâmica, para dar aulas de acordo com o plano durante três meses.

Tanto os objetos criados, quanto as várias letras modeladas ficaram expostos até o final do ano letivo no “jardim Mágico” de cada classe. (Foto 16.).

As atividades e as produções dos alunos foram semelhantes nas duas classes, portanto, com contextos iguais: o cantinho das “aranhas-filhotes”, a “Abelha Caramelo”, a “Lua-Sol”. Ocorria muito barulho nas classes devido à natureza dos trabalhos. O professor Kim e a professora Hercília se reuniram com as duas classes e disseram aos alunos que precisavam resolver o problema do barulho. Perguntaram aos alunos como poderiam solucionar o problema. Depois de várias discussões, todos aceitaram a sugestão de um deles: fazer um grilo grande de papelão e que seria chamado o “Grilo da Paz”. Quando as professoras colocassem o grilo entre as flores do “Jardim”, todos deveriam ficar em completo silêncio. Foi um grilo para cada classe. Quando as professoras punham o grilo no jardim, a classe ficava em silêncio e, dessa forma, foi resolvido o problema. (Fotos 17, 18, 19, 20.).

Depois de mostrarem cartazes com ilustrações do Universo, as alfabetizadoras contaram uma história que tinha um cometa como personagem principal. Ele vagava solitário no espaço e “se sentia muito sozinho”. As crianças ficaram comovidas e decidiram fazer um cometa com

longas caudas de luz. Na parede de cada classe foi posto o “Cometa da Luz” que teria a companhia de todos. (Foto 21).

A horta serviu, também, de fonte de inspiração para muitas atividades, principalmente a partir de aulas dadas pela professora Ângela, orientadora da área de Ciências. Um dia, ela discorreu sobre os animais úteis às plantas, como, por exemplo, os sapos que já tinham sido vistos pelos alunos. Eles demonstraram interesse para acompanhar as fases de crescimento dos sapos. Um dia, um aluno apareceu com um girino numa vasilha com água e pediu à professora para ele ser criado na sala de aula. (Foto 22). Assim, a professora Ângela, juntamente com os alunos, construiu um terrário.

Um pai de alunos deu à classe uma caixa de casulos e descreveu as fases de desenvolvimento das borboletas. Inicialmente, os alunos quiseram guardar os casulos numa caixa enfeitada com papel celofane, mas depois decidiram com as professoras que eles ficariam num dos armários do laboratório de Ciências. Depois de algum tempo, as professoras contaram a grande novidade: as borboletas estavam saindo dos casulos. Todos correram para soltá-las no jardim e, então, assistiram aos vôos das pequenas borboletas coloridas. As crianças acenavam para elas e batiam palmas. (Fotos 23, 24 e 25).

Depois o professor Kim ensinou aos alunos como fazer borboletas com papéis coloridos. Em homenagem às borboletas que se foram e, como lembrança, as borboletas feitas foram coladas numa das janelas de cada sala de aula. (Foto 26.).

Todas as situações descritas, objetos e desenhos figurativos feitos pelos alunos constituíram um **contexto** que tinha muito significado para eles. Esse contexto, portanto, facilitou bastante o processo da alfabetização.

3.9 A ALFABETIZAÇÃO PROPRIAMENTE DITA

Inicialmente, verificamos os “Diários de Vida” dos alunos para identificar as palavras que eles já sabiam ler e escrever mediante leitura incidental das legendas e cartazes. Foram identificadas muitas palavras e expressões: “aranha”, “jardim mágico”, “porta”, “passagem”, “cometa”, “rosas”, “primavera”, “espantalho”, “grilo da paz”, “Flicts”, “borboleta”, “varal de fitas”, “girino”, “sapo”, “abelha caramelo”, “pássaro Juím”, “casulo”, “bananeira”, entre outras.

Em vista desse vocabulário e da forma como ele foi “construído”, procuramos fugir do processo silábico, a partir de análise fonética, caso contrário seria perdido todo o contexto significativo que fora criado. Assim, para evitar a “dissecação” desse contexto e compatibilizá-lo com a alfabetização, pusemos em prática o seguinte plano:

a) Símbolos iniciais: porta – passagem – vida

b) Símbolos derivados:

- Aranha – fio – sala – magia
- Janela – árvore – rola – galho
- Sapo – lago – horta
- Casa – escola – castelo
- Casulo – lagarta – borboleta
- Classe – jardim mágico
- Segredo do grilo
- Estrela – céu – nuvem
- Caracol – árvore mágica
- Lua – sol

b) Símbolos associados aos elementos da natureza:

AR: cometa, estrela, nuvem, pássaro, borboleta, fios da teia, arco-íris

TERRA: árvore, casa, castelo, escola, caracol, horta, jardim

ÁGUA: peixe, rio, cachoeira, girino

FOGO: sol, lua-sol, estrela de luz

Na primeira etapa, esse vocabulário foi revisto pelos alunos com vistas à reconstrução dos eventos que a ele se referiam. Em seguida, substituímos a “silabação” e a análise fonética por exercícios de leitura sob a forma de paranomásias (anagramas). Por exemplo:

Palavras

Aranha	fio	sala	magia
Ara	fia	sal	mar
Arara	fira	sara	marola
Ar	fiar	safira	mala

Frases

A aranha tece fios de teia na sala.

Os fios no ar parecem marolas do mar.

Entretanto, esse processo era demorado e não conseguíamos ter muito claro um vocabulário básico da alfabetização que contemplasse todas as ocorrências da língua. No início do mês de outubro, decidimos aproveitar o recurso das paranomásias e sistematizar o processo da alfabetização mediante atividades de análise e síntese do vocabulário estabelecido. Transcrevemos as palavras em fichas que, após serem lidas pelos alunos, eram recortadas em sílabas. Em seguida, as sílabas eram reagrupadas, formando palavras novas. Por exemplo:

Janela árvore rola galho

Já- ne- la àr- vo- re ro-la ga-lho

Palavras novas: Voar – areja – rolar – rolha – névoa

Frases: O galho da árvore rola na neve.

Olho a névoa da janela.

Mantivemos preocupação de usar textos na função poética tanto em atividades de leitura, como de escrita. Posteriormente, foram trabalhados textos nos demais gêneros.

No final do ano letivo, as duas classes liam com certa desenvoltura textos sob a forma de poemas e de prosa. Também escreviam textos quase sempre voltados para as situações criadas, conforme descrição feita. Além disso, os alunos escreviam sobre fatos das suas experiências. Por exemplo, um aluno escreveu sobre seu gato que havia sumido de sua casa e do qual sentia muita saudade. Uma aluna que chorou muito por ver seu cartaz rasgado por um colega do período da manhã (aluno de 5ª série), escreveu sobre a sua tristeza. Outros alunos escreviam textos imaginados sobre nuvens, cometas, jardins mágicos. Outros preferiam escrever fatos reais relacionados com objetos ou animais que faziam parte do contexto criado nas salas de aula.

Para conhecimento do nível dessas redações, seguem algumas cópias dos textos originais escritos pelos alunos.

3.10 COMENTÁRIO SOBRE A FORMA DE DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Na primeira fase das atividades do Projeto, pode-se dizer que a prática correspondeu à construção artística dos alunos na linha do “ready-made”, conforme denominação de Marcel Duchamp. Por convenção, objetos utilitários, reais são declarados obra de arte pelo artista, sem qualquer alteração em sua aparência externa. Foi o que ocorreu com a **porta**, os **casulos**, as **borboletas**, os **girinos**, as **lagartas** etc. Conforme expõe Duchamp, no “ready-made” aproximam-se arte e realidade de forma que o objeto se auto-representa e se configura como imitação de si mesmo.

Para Duchamp, citado por Karin Thomaz, o objeto descontextualizado liberta-se da sua finalidade unidimensional e consumista, ganhando uma aparência pura. Arte e objetos de situação se identificam: a “coisa” da vida declarada arte, chama a atenção para a própria vida. Esse processo de construção da realidade pode também ser interpretado do ponto de vista artístico visual. Referimo-nos a dois conceitos: o de “happening” de Allan Kaprow e o de “action” de Karin Thomaz. O “happening” visa transformar espectador em ator. O cotidiano da vida torna-se insólito ganhando um novo sentido. O espectador ator desperta-se da letargia do comportamento habitual e frui o prazer da descoberta de sua própria vida num outro nível de pensamento e de sentimento. Afrouxam-se seus “óculos sociais”, devolvendo-lhe, até certo ponto, o “olhar inocente”, perdido na infância.

Na nossa experiência, o “happening” ocorria diariamente e com facilidade uma vez que a criança é naturalmente predisposta ao jogo da imitação. Evidentemente, não se poderia perder de vista o objetivo principal do trabalho: alfabetizar. Construídos os referentes, era necessário empregá-los num processo sistemático de leitura e escrita. O que implicou, num certo momento, a interrupção dos eventos de improvisação do “happening” e o emprego de estratégias previamente planejadas para ações determinadas e conscientes de aprendizagem da língua. Também na arte, ainda na descrição de K. Thomaz, a **Ação** marca-se pela intenção deliberada de distanciar espectador e artista. É o momento em que cabe ao ator apresentar interpretações alternativas da realidade, isto é, das condições da atividade humana no tempo e no espaço.

A alfabetização não dispensa técnicas. Mas também não a arte. Mas como mantê-la (a arte) uma vez que a língua, enquanto objeto de aprendizagem, “amarra” a percepção/cognição em quadros mentais já estereotipados pela práxis?

Blikstein (1985, p.86) vê a solução no cultivo da função poética da linguagem:

No conflito dialético com a práxis, a linguagem criativa e poética vai desmontando os corredores isotópicos e os estereótipos, denunciando assim a fabricação da realidade. Aí ela pode tornar-se uma prática libertadora.

Em relação ao ensino, é à metáfora de Ortega Y Gasset (1987, p.303) que recorremos para fundamentar a experiência de alfabetização, marcada de uma simbologia “afetiva” e de estímulos à criatividade:

[...] Uma pedagogia de “secreção interna”, pelo contrário, fomenta as funções vitais do educando. Nas funções psíquicas importam os sentimentos. A alegria, a tristeza, a esperança, a melancolia, a compaixão, a ambição, o rancor, a simpatia, e outras inúmeras forças do sentimento constituem alavancas de crescimento, de tendência à ascensão.

É preciso preservar o “**olhar inocente**” da criança e seu modo próprio de ver o mundo. Nesse mundo em que tudo pode vir a ser, a autêntica varinha de virtudes é a própria alma da criança.

Ortega Y Gasset (PALMER apud ORTEGA Y GASSET, 2005, p.295, grifo do autor) evidencia assim sua concepção radicalmente humana da pedagogia, sendo que suas ideias devem ser entendidas no plano de sua própria vida, uma vez que para ele, como para PALMER, a vida é como “ [...] uma unidade de *dramático dinamismo entre o mundo e a pessoa*, e é necessário que a pessoa a concretize”.

Em face do que relatamos e diante dos resultados obtidos, o conjunto das atividades desenvolvidas parece comprovar a eficiência das orientações dadas por Azanha. Conforme ele sempre dizia – “é de forma comum e com recursos simples que se leva a termo a aprendizagem”. Mesmo os conflitos surgidos em face da resistência e das divergências de alguns professores e orientadores constituíram situações favoráveis para o enriquecimento do trabalho pedagógico, o que ratifica o pensamento de Azanha: nem sempre o *consenso* deve preponderar num grupo de trabalho: muitas vezes é das *divergências* que surgem oportunidades mais ricas e criativas para o processo educativo.

Outro fato que merece atenção consiste num certo afastamento, que é necessário, de proposições relativas ao que se denomina “renovação pedagógica”. Muitas das vezes, são proposições distanciadas da realidade cultural da escola e, por isso mesmo, inócuas ou de resultados escassos.

CAPÍTULO IV

ESCOLA DE APLICAÇÃO:

RELATO DO COTIDIANO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo procuramos contextualizar o trabalho realizado na Escola de Aplicação mediante descrição do cotidiano das práticas de ensino. Em seguida, é feita uma avaliação dos resultados obtidos no período de 1976 a 1986 relativos, principalmente, à aprendizagem dos alunos.

A descrição cultural da Escola de Aplicação, ou seja, do seu dia a dia, refere-se a mentalidades, discursos, atitudes, hábitos, conflitos, procedimentos, resultados escolares, regulamentações etc. Tomamos como base a proposição de Azanha (1992, p.4) ao discorrer a respeito de um “*Programa de pesquisas sobre a cultura escolar brasileira*” em que ele esclarece como devem ser feitas as descrições das práticas escolares:

[...] Não se trata, simplesmente, de caracterizar os protagonistas que atuam no espaço escolar e relacioná-los a condições sociais, políticas e econômicas, procedimento que poderia sugerir relações de causa e efeito que, muitas vezes, implicam pressupostos obscuros e simplistas. O que interessa é descrever as “práticas escolares” e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, resultados escolares etc.). Somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e de reformulação.

Heller (2008, p. 32) estende, no mesmo sentido, sua concepção de cotidiano:

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação.

Para a autora, além de heterogênea, a vida cotidiana é também hierárquica. Nos tempos pré-históricos, por exemplo, o *trabalho* ocupava um lugar primordial na hierarquia; já, para a população livre da Ática do século V antes de nossa era, o lugar central da vida cotidiana consistia na atividade social, no divertimento em que predominava o cultivo dos aspectos físicos e mentais; na contemplação. Hoje, entretanto, parece ser difícil identificar a atividade central da hierarquia na vida cotidiana devido à complexidade da nossa sociedade e até mesmo da vida individual. Considerando o dia a dia na escola e conforme vimos com Azanha, no

contexto do cotidiano parecem predominar as práticas escolares correlacionadas com as normas, as mentalidades, os valores, entre outros aspectos que se revelam na dinâmica singular e heterogênea de cada escola. Na concepção de Agnes Heller (2008, p.32), a heterogeneidade “[...] é imprescindível para conseguir essa “explicitação normal” da cotidianidade”.

4.1 ESCOLA DE APLICAÇÃO (1976-1986)

Em 1974, assumimos a coordenação da área de Comunicação e Expressão da Escola de Aplicação (EA) da FEUSP, a convite da Professora Adla Neme que, na época, era supervisora do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) da EA e professora-orientadora da área de Matemática juntamente com as professoras-orientadoras das demais áreas.

Conforme já vimos, no início de 1976 a EA entrou num processo de reorganização porque, até então, ela continuava com os mesmos objetivos e organização de Escola de Demonstração, vinculada ao Centro de Pesquisas Regionais “Prof. Queiroz Filho” que fora extinto e, no seu prédio, instalara-se a atual Faculdade de Educação. Como já foi esclarecido, para essa reorganização da Escola de Demonstração e com o objetivo de atribuir-lhe o caráter de uma escola de aplicação, o diretor da FEUSP designou o professor José Mário Pires Azanha para ser o representante da Faculdade junto à EA.

Além de termos sido aluna e orientanda desse professor, já vínhamos trabalhando desde 1963 sob sua coordenação, no Programa de Assistência Técnica em Educação, junto às secretarias de Educação dos Estados do Norte e do Nordeste (1963 a 1968) e, depois, como orientadora no Setor de Orientação Técnica, instituído por ele na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Acreditamos que, devido a essa longa convivência, o Professor José Mário Pires Azanha tenha nos convidado para coordenar a Escola de Aplicação. Evidentemente, foi bastante significativo o convite, mas ao mesmo tempo, havia o constrangimento de assumir uma função que até então havia sido exercida pela Prof^a Adla Neme. Conversamos sobre a situação e ela esclareceu que seu interesse consistia tão-somente em continuar como orientadora de Matemática o que, de fato, aconteceu.

Entretanto, essa mudança não transcorreu de forma pacífica devido a vários motivos: a professora Adla fazia parte do corpo docente da FEUSP, já vinha atuando há tempo como supervisora da Orientação Pedagógica na Escola de Aplicação, desde quando ela era Escola de

Demonstração, e mantinha um vínculo profissional e afetivo com os orientadores e os professores. Nessa situação, de forma implícita, a substituição era alvo de críticas. Somente depois de certo tempo em que foi possível a constatação de que nada foi mudado em nível de relacionamento pessoal e de que foi mantida a atitude de respeito e amizade com a professora Adla, bem como, junto a todo pessoal da escola, pudemos perceber, depois de certo tempo, que a situação voltara ao normal.

Sabe-se que a estrutura social de uma escola assemelha-se a um conjunto *de ilhas* por mais harmoniosa que seja a interação entre as pessoas. Há vários grupos: dos professores da 1ª à 4ª série, dos professores da 5ª à 8ª série, dos colegas de classes de uma mesma série; dos que lecionam uma mesma disciplina; dos orientadores, dos auxiliares e dos diversos agrupamentos dos alunos, segundo inúmeros critérios, como sexo, idade, atividades esportivas e até mesmo classe econômica e social. Evidentemente, esses aspectos muitas vezes impedem um relacionamento harmonioso constante, isento de conflitos.

Outra característica da escola é a de que ela é dinâmica e sujeita a constantes mudanças. Pode-se dizer que nenhum dia escolar é semelhante a outro: sempre surgem fatos novos, situações imprevistas, adesão a ideias, valores, conflitos; conciliações e desentendimentos, inovações e resistências; convergências e divergências. Portanto, o cotidiano da Escola de Aplicação, como o de qualquer outra instituição escolar, deve ser analisado nesta ótica.

4.2 PRÁTICAS ESCOLARES: ÁREA ADMINISTRATIVA

Conforme as normas regimentais, as atividades administrativas da Escola de Aplicação ficavam a cargo da diretora, vice-diretora, secretária, auxiliares e de funcionários encarregados da limpeza, do controle dos horários de entrada e saída dos alunos, da preparação do café para todos os funcionários da escola, do monitoramento do recreio, os quais deviam permanecer em cada um dos corredores das salas de aula para atendimento a professores e alunos, se necessário. Todos conviviam num clima de amizade e interação devido ao fato de a escola ser pequena e de trabalharem juntos há muitos anos, à exceção da diretora.

Predominava um ambiente de “família” que se firmou mais ainda com a entrada da diretora, comunicativa, alegre, simpática e, ao mesmo tempo, competente como profissional. Mantinha tudo em dia e em ordem, desde a limpeza geral da escola até os serviços de documentação e as

providências necessárias para um bom desempenho dos técnicos, professores e alunos. Em pouco tempo, fez amizade com os pais que iam à escola e conhecia os alunos com seus respectivos nomes.

A propósito da interação do pessoal da EA e de situações marcantes vividas na época, veja-se depoimento da orientadora educacional Prof^a Elisabeth Camargo Prado, a seguir.

Aliás, depois que ela deixou a escola organizada “como queria”, dedicou-se quase que exclusivamente a trabalhar com os alunos. Por exemplo, um dos problemas da escola referia-se aos banheiros que, apesar da limpeza diária, no final do expediente estavam sempre sujos. Dona Ondina solucionou o problema da seguinte forma: reuniu-se com alunos representantes de todas as classes para o planejamento da reforma dos seis banheiros. Os alunos escolheram o tipo e a cor dos azulejos, os vasos sanitários e as tampas, os cestos de lixo à vista de coleções de amostras; entrevistaram um pedreiro para fazer o orçamento dos seus serviços e o dos materiais necessários. Em seguida, esses alunos (meninos e meninas) foram encarregados de fazer a divulgação do projeto e do orçamento em todas as classes com a finalidade de, mediante uma campanha, levantarem a verba necessária. Após cerca de dois meses, com acompanhamento constante da comissão de alunos, os banheiros ficaram prontos e foram inaugurados com uma solenidade, afixando-se acima de suas portas um cartaz muito bonito, feito com a ajuda do professor de Artes, com os dizeres “*Este banheiro é nosso. Deve ficar sempre limpo!*” Daí por diante, os alunos mantiveram os banheiros em ordem e se algum colega “falhasse” era chamado à atenção.

Do mesmo modo, Dona Ondina e a orientadora da área de Ciências, Professora Ângela Valim da Silveira, desenvolveram com todos os alunos um projeto de jardinagem na área central da escola e sua manutenção era feita pelos próprios alunos: para cada dia da semana, uma classe do período da manhã e da tarde, ficou encarregada de “afofar” a terra, tirar as ervas daninhas e regar as plantas. Constantemente, Dona Ondina dizia: “*O jardim é dos alunos. Todos precisam pôr as mãos na terra.*”. Também foram afixadas placas em cada árvore com identificação de seu nome científico. Ainda, no fundo do terreno foram plantadas árvores frutíferas e, ao lado da escola, fez-se, com os alunos, uma horta com plantas medicinais. Sob a orientação da professora Ângela, os alunos temperavam garrafas de vinagre com essas plantas e as vendiam na “Semana Cultural de Outubro” e nas festas juninas. A manutenção dos dois projetos ficou também sob a responsabilidade dos alunos.

DEPOIMENTO

Foi na biblioteca que nasceu, como resultado da minha parceria com a Profª Dra Heloysa Dantas, o Projeto Letras e Livros (até hoje desenvolvido na E.A), para apoio às crianças que ingressavam na escola, sem escolaridade e que, portanto, sentiam dificuldades de acompanhar o processo de alfabetização. Com o livro de literatura infantil (a Lezilda sempre indicando as boas novidades) e jogos com letras em cerâmica ou plástico, trabalhávamos com as crianças individualmente! Também, as crianças cuidavam da horta: plantavam, colhiam e com as professoras faziam a “Grande Salada” e todos eram convidados a saboreá-la juntos. Lamentei a mudança de Regimento. Quando o Professor José Mario saiu, o Regimento em que trabalhou naqueles “Anos dourados”, também mudou. A estrutura Pedagógica que tínhamos, com os vários coordenadores de áreas, a coordenadora pedagógica, a orientadora educacional e a diretora, desenvolvendo e avaliando, juntas, um trabalho pedagógico; reestruturando-o nas necessidades; é o caminho seguro, para que um Projeto Pedagógico se desenvolva. Tínhamos um claro Projeto pedagógico que propunha desenvolver o espírito crítico dos alunos mediante uma sólida formação geral que impedia o “criticar sem fundamentos, sem base; com alienação”. A Direção (no caso Dona Ondina) também vinha para ficar (falo isso, porque hoje, a direção é escolhida por eleição entre os pares, e permanece por dois anos, podendo ser reconduzida por mais dois).

Dona Ondina dirigia a E.A com suave mão de ferro. Nada passava despercebido; envolvia-se com professores, pais e alunos de modo único e com os projetos da Escola; conseguia aglutinar pais e alunos em “obras” incríveis, num processo educativo. Dona Ondina tinha seus “métodos de castigo” pouco ortodoxos, como mandar limpar grama, capinar, limpar horta e jardim. Métodos às vezes questionados por um ou outro professor. Mas para minha surpresa, quando alunos já formados, adultos, voltavam para uma visita, lembravam-se com carinho e saudade daqueles “castigos” e bendiziam o chão de que “cuidaram”. Em reuniões com ex alunos, pude verificar o fruto do trabalho que desenvolvemos. O nosso Projeto Pedagógico “vingou”! Formamos alunos críticos que, como profissionais, souberam fazer uma análise crítica da sociedade em que atuam, e qual o papel que devem exercer buscando melhorias para um país melhor! No Ensino Médio, um Projeto de Informação Profissional aliava o conhecimento das profissões aos interesses e aptidões dos alunos. Convidava profissionais de renome nas suas profissões, tanto da USP, como da sociedade em geral. Antes de me aposentar resolvi fazer esse Encontro só com profissionais ex

alunos da EA. Tínhamos profissionais em todas as áreas. Foi com certeza um dos mais belos momentos que vivi na EA. Ao falarem sobre suas profissões, antes relataram o que receberam da EA: a formação necessária para seguirem um curso, uma profissão, atuar na sociedade; receberam conhecimentos e a forma para pensar, refletir, argumentar e buscar saídas. Na fala desses ex-meninos/as que eu tinha recebido na entrevista de ingresso, aos 7 anos, depreendia-se toda uma consciência social. Um médico e uma enfermeira enfatizaram com ardor os problemas humanos na saúde, ou seja, a falta de atendimento, por falta de leitos, falta de hospitais e materiais pelo Brasil afora, a questão da terceira idade, dos planos de saúde, impossíveis do povo pagar. Isso era mais analisado e discutido do que salário, status da profissão! Na fala de um jornalista surgiu a questão de como ele poderia e deveria atuar em benefício da sociedade. Foi emocionante! Choramos nós e quem ainda estava por lá.

Profª Elisabeth Camargo Prado, 2009

Depois, por sugestão de Azanha, foi assentado um banco sob uma das árvores e nele foi gravado um dos versos de Cecília Meireles: “*Saudade é um banco vazio de jardim.*” Também por sugestão dele foi feito um arco contornado com flores da planta “Primavera” na entrada da rampa que dava acesso ao 1º andar. No alto do arco foi colocada uma placa em que estava escrito “*Aqui se estuda com prazer!*”.

Um acontecimento grave foi o do início de um incêndio no auditório da escola que, na verdade não era utilizado por estar em péssimo estado: cadeiras rasgadas, piso e teto estragados. Esta situação facilitou a propagação do incêndio. Imediatamente, Dona Ondina acionou o corpo de bombeiros e pediu que fossem retirados os alunos das classes. O incêndio foi contornado pelos bombeiros, mas a diretora não se retirou da escola enquanto a situação não ficou completamente normalizada. Já à noite, os professores aconselharam-na a ir para casa porque parecia muito cansada. Mas ela se recusou: “*Sou responsável pela escola como diretora. Um capitão jamais abandona seu navio*”. Na mesma semana, ela solicitou aos bombeiros um treinamento de todo o pessoal da escola contra incêndio e vários ensaios com os alunos para desocupação do prédio como medida preventiva.

Passado pouco tempo após o incidente, a diretora fez um projeto com alunos e pais para uma reforma total do auditório. A verba foi obtida após uma série de atividades: festa junina com barracas, venda de sorvetes, bingos, sorteios de prêmios, além de doações de vários pais e auxílio financeiro da Associação Escola-Lar que sempre batalhou pela melhoria da escola. O Auditório ficou impecável e passou a ser usado para apresentação das atividades programadas para a “Semana Cultural de Outubro”: peças teatrais, Coral da USP, encontros dos alunos com autores de livros lidos, “Feira de Livros”, além de várias reuniões. Constantemente o auditório era cedido aos professores da FEUSP para realização de Encontros, Debates, Palestras, Seminários.

Preocupadas com a aprendizagem dos alunos, Dona Ondina e a orientadora educacional, professora Elisabeth de Camargo Prado, criaram o “Semáforo”. Foi dada a cada aluno uma folha de papel com registro das disciplinas de um lado e, do outro, casilas, cada uma com indicação de notas de 0 a 10. Após cada prova bimestral, o aluno devia pintar a casila correspondente à nota obtida em cada disciplina: até 4,5, cor vermelha que indicava perigo; até 6,5, cor amarela, como indicação de atenção; acima de 7, a casila era pintada com cor verde que significava passagem para bom, ótimo. Desta forma, ficava fácil, tanto para os alunos, quanto para os pais, terem uma visão do nível de aprendizagem. Para os professores, o “semáforo” deixava mais clara a situação de cada aluno e o que deveria ser feito para ajudá-lo.

Outra boa qualidade da Diretora consistia na facilidade com que ela conseguira um bom entrosamento do pessoal da escola. Participava sempre de um animado “café do recreio” com os professores e técnicos. Às vezes, ela levava bolo e biscoitos. Ria-se muito com os casos que ela contava. Além disso, no final de cada semestre, ela organizava um almoço para todos na própria escola, o que criava um clima alegre e descontraído.

Mas Dona Ondina era severa quando se tratava do cumprimento da legislação e das normas estabelecidas no Regimento. Cumpria e fazia cumprir tudo à risca, desde horários de trabalho até atendimento ao calendário e aos documentos escolares em geral. Devido a este comportamento, não era raro surgirem conflitos, principalmente com professores que, por chegarem à escola com atraso, eram impedidos de assinar o ponto no horário que corresponderia à aula a ser dada. Outro fato gerador de conflitos ocorria nos horários após o recreio. Ao sinal de término, se algum professor permanecesse na sala do café, a diretora mandava chamá-lo e pedia a um dos auxiliares que entrasse imediatamente com a classe. Isso

criava certo mal-estar entre os professores que criticavam a “excessiva rigidez” da Dona Ondina. Na verdade, ela não aceitava um mínimo deslize no cumprimento das normas, fosse por parte dos professores, dos técnicos, do pessoal administrativo ou dos alunos.

4.3 PRÁTICAS ESCOLARES: ÁREA TÉCNICA

A coordenação técnica compunha-se dos seguintes professores-orientadores:

Área de Matemática - Professora Adla Neme

Área de Ciências Físicas e Biológicas - Professora Ângela Valim da Silveira

Área de Estudos Sociais - Professora Heloísa Dupas Penteado

Área de Comunicação e Expressão - Professora Nívia Gordo

Orientadora Educacional- Professora Elisabeth Camargo Prado

Biblioteca – Professora Lezilda Vigneron

Como já foi esclarecido, tivemos dificuldade para sermos aceitas como coordenadora pedagógica. Por isso, no início limitamo-nos a um relacionamento bastante informal e amistoso, principalmente com os professores, sem, no entanto, deixarmos de desenvolver as atividades que, segundo as normas, estavam sob nossa responsabilidade.

O trabalho inicial que nos foi solicitado pelo professor José Mário consistiu na elaboração da primeira Proposta Pedagógica para a Escola. Com certo constrangimento, dissemo-lhe que nunca havíamos feito este tipo de documento. Então, ele nos pediu que fizéssemos, por escrito, um levantamento de todos os aspectos negativos da escola e frisou que os aspectos positivos não requeriam, evidentemente, qualquer observação. Anotamos as deficiências conforme já descrevemos no tópico “Proposta Pedagógica”: currículo sobrecarregado para as classes de 1ª à 8ª série, excesso de excursões, de trabalhos em grupo e de pesquisas a partir de temas dados; número excessivo de estagiários encarregados das aulas de Educação Física.

A partir dessas questões, o Professor José Mário solicitou, para cada uma delas, indicação das providências que deveriam ser tomadas para solucioná-las. E assim foi feito. Após tomar conhecimento dessas proposições, o professor esclareceu que estava praticamente pronta a Proposta Pedagógica; requeria apenas uma introdução na forma de Diretriz ou Orientação Geral e perguntou se queríamos escrevê-la ou se preferíamos que ele a escrevesse. Prontamente, passamo-lhe a incumbência.

Terminada a Proposta, o professor José Mário esclareceu que ela só teria validade se fosse lida e discutida, criticada, ou não, e aprovada por todo o pessoal da escola, pois, um Projeto Pedagógico deve, necessariamente, ser fruto de um *esforço coletivo*, caso contrário, não passa de uma mera imposição sem conseqüência. Assim, demos cópias à diretora e a todos seus funcionários, com inteira liberdade para acrescentar ou modificar o que julgassem necessário.

Da mesma forma, demos cópias a cada um dos integrantes da coordenação técnica, inclusive à orientadora educacional e à bibliotecária. Marcamos uma reunião a fim de tomar ciência do parecer de cada técnico.

Na verdade, foram necessárias várias reuniões, pois, havia muitos pontos de discordância, especialmente no que se referia à eliminação das técnicas de “trabalho em grupo”, de “pesquisas pelos alunos a partir de temas dados pelos professores” e das excursões. Mas o ponto mais alto das divergências centrava-se na Diretriz em que o professor José Mário propôs como objetivo da escola “*a mera e indispensável transmissão de conhecimentos*”. Solicitamos que relessem e que comentássemos a Diretriz por inteiro, o que nos pareceu que, até certo ponto, minimizou as discordâncias. Solicitamos, então, a cada professor-orientador que discutisse a Proposta Pedagógica com os professores de suas áreas. Esclarecemos que eles teriam toda a liberdade para fazer críticas e alterações, desde que as justificassem e reescrevessem os itens que fossem alvo de divergência.

Adotamos o mesmo procedimento em reuniões com todo o pessoal da escola. Foram reuniões demoradas e difíceis, mas no final, a Proposta foi aprovada com algumas modificações, como, por exemplo, a manutenção das excursões e de algumas pesquisas que já estavam planejadas.

Em seguida, solicitamos à orientadora educacional, à bibliotecária e a cada professora-orientadora que elaborassem com os professores um plano geral de trabalho que fosse coerente com a Proposta Pedagógica. Desta forma, foi feito o primeiro *Plano Escolar Anual*, acrescido de calendário, horário de aulas, datas comemorativas, cronograma das provas bimestrais, atividades culturais, entre outras.

Sob a orientação de Azanha, coube à coordenação técnica, à professora Neuza Rocha Goyano, e a alguns professores da Faculdade a elaboração de um novo Regimento para a escola. Este

deveria incluir o escalonamento das disciplinas curriculares, de acordo com a LDB, com atribuição de carga horária maior à Língua Portuguesa e à Matemática a fim de enfatizar a *formação geral* dos alunos.

No início do ano letivo de 1976, as professoras de 1ª à 4ª série protestaram quando sugerimos que evitassem aulas *formais* de gramática. Contestaram sob a alegação de que somente com atividades de oralidade, leitura e escrita o programa ficaria esvaziado. Como não ensinar gramática?

Antecipadamente, havíamos solicitado à bibliotecária que fizesse uma relação de livros da literatura infanto-juvenil, adequados às classes de 1ª à 4ª série, a fim de apresentá-la às professoras. E lhes propusemos que apenas *lessem* os livros com os alunos, em voz alta, parando para comentários sobre as personagens e passagens interessantes, ilustrações, enredo. Apenas isto. Sem qualquer cobrança. Nada de resumos, questionários. O importante seria que os alunos sentissem prazer com as leituras.

Após certo tempo, as professoras disseram que a proposta das leituras estava dando certo. Os alunos liam muito e o problema é que escolhiam livros diferentes, além dos indicados. E todos queriam comentar o que tinham lido. Desta forma, as professoras precisavam ler muito também e não tinham tempo para mais nada nas aulas de Português! A sorte é que contavam com a ajuda da Bibliotecária. Então, sugerimos que incentivassem os alunos a escrever sobre o que quisessem com base no que liam. O que deu bom resultado na produção escrita dos alunos. Ao mesmo tempo, o professor de Artes Plásticas, José Joaquim Marques, integrava as leituras com produções artísticas: desenhos, pinturas, ilustrações, cartazes. E algumas professoras cantavam com as crianças os poemas musicados em livros infantis como, por exemplo, “A arca de Noé”, de autoria de Vinícius de Moraes e “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles.

Como sempre ocorre, as classes não eram homogêneas. Havia alunos que apresentavam lentidão na aprendizagem e requeriam assistência especial em aulas de reforço. Outros alunos não demonstravam o mesmo interesse dos colegas pelas atividades de leitura e de escrita. Havia mesmo grupos de alunos que “em segredo” faziam rodízio para as leituras que depois eram compartilhadas por todos. Assim, cada aluno lia apenas um livro, mas “comentava” todos os livros indicados como se os tivesse lido. Os alunos da 1ª série começavam a ler e a escrever somente a partir do segundo semestre.

Não se podia perder de vista que a capacidade de crítica requer uma cultura geral, o que exige uma contínua aquisição de conhecimentos das diversas áreas: História, Geografia, Literatura, Artes em geral, Ciências, Matemática e, de modo especial, a Língua Portuguesa.

Para atender melhor a esse requisito, a coordenação técnica e os professores propuseram, como objetivo primordial, a formação do aluno como leitor e autor, já a partir das séries iniciais. Assim, da 1ª à 8ª série, os alunos e professores passaram a ler livros de bons autores da literatura infanto-juvenil. Neste caso, prevaleceu a escolha de autores clássicos que, entre outras vantagens, abordam temas universais que se perpetuam no tempo e no espaço, sempre sujeitos às mais diversas interpretações. Não são, portanto, objetos de consumo que se esgotam no término da leitura. Em seu livro *“Por que ler os clássicos”*, Ítalo Calvino (1985, p.11-12) define livros clássicos: “livros que, quanto mais conhecemos por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos. [...] “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”.

O plano da biblioteca incluiu também leitura de biografias de grandes cientistas e artistas, como Galileu Galilei, Oswaldo Cruz, Pasteur, Tarsila do Amaral, Portinari, Van Gogh, Leonardo Da Vinci, entre outros.

Com atuação conjunta dos professores e da bibliotecária, a maioria dos alunos lia muito. Para se ter uma idéia, apresentamos relação de livros lidos em cada série durante um ano letivo.

1ª Série:

- 1) s/a, *A história da ratinha* (conto popular), EBAL, RJ, 1979.
- 2) s/a, *Ali-Babá e os 40 ladrões* (conto popular), EBAL, RJ, 1979.
- 3) Barrie, James, *Os meninos voadores* (Peter Pan), EBAL, RJ, 1979.
- 4) Collodi, *Pinóquio*, EBAL, RJ, 1979.
- 5) Grimm (Irmãos), *A bela Adormecida*, EBAL, RJ, 1979.
- 6) Grimm (Irmãos), *O patinho encantado*, EBAL, RJ, 1979.
- 7) Grimm (Irmãos), *Os sete cabritinhos e o lobo*, EBAL, RJ, 1979.
- 8) Helô, *Cocorocó, a galinha esperta*, EBAL, RJ, 1979.
- 9) Helô, *Manchinha, a bezerra ingênua*, EBAL, Rj, 1979.
- 10) Helô, *Os dois valentes*, EBAL, RJ, 1979.
- 11) Helô, *Pim-Pim, o ursinho travesso*, EBAL, RJ, 1977.

- 12) Penteadó, Maria Heloisa, *Lúcia-já-vou-índo*, 3ª ed., Ática, São Paulo, 1979.
- 13) Perrault, *O gato de botas*, EBAL, RJ, 1979.
- 14) Sallóutti, Elza César, *A árvore zoológica da Lalico Pimentão*, Ática, SP, 1980.
- 15) Sébille, Colette, *O patinho e a pena*, 2ª ed. Ática, SP, 197

2ª série

- 1) Almeida, Fernanda Lopes de, *A fada que tinha ideias*, 2ª ed. Ática, SP, 1979.
- 2) Andersen, H. C, *Contos de Andersen*, 9ª ed., Brasiliense, SP, 1978.
- 3) Carvalho David de, *As aventuras dos três Joãozinhos*, Pioneira, SP, 1979.
- 4) Grimm (Irmãos), *Contos de Grimm*, 8ª ed. Brasilense, SP, 1978.
- 5) José, Guaymédes, *A galinha Nanduca em São Paulo*, Pioneira (Série Pinju), SP, 1979.
- 6) Leornardos, Stella, *O geniozinho faz de conta*, Pioneira, SP, 1979.
- 7) Machado, Maria Clara, *Clarinha na ilha*, José Olympio, RJ, 1979.
- 8) Machado, Maria Clara, *Pluft, o fantasminha*, CEDIBRA, RJ, 1970.
- 9) Moraes, Vinícius de, *A arca de Noé*, poemas infantis, José Olympio, RJ, 1980.
- 10) Penteadó, Maria Heloisa, *A menina que o vento roubou*, 2ª ed., Pioneira, SP, 1979.
- 11) Penteadó, Maria Heloisa, *Trinca de reis*, Pioneira/MEC, SP, 1979.
- 12) Prado, Maria Dinorah Luz, *Felpudo e Olhogrande*, Globo, Série Paradidática, Porto Alegre, 1979.
- 13) Rocha, Ruth, *O reizinho mandão*, 2ª ed. Pioneira, SP, 1979.
- 14) Veríssimo, Érico, *A vida do elefante Basílio*, Globo, Porto Alegre, 1979.,
- 15) Veríssimo, Érico, *As aventuras do avião vermelho*, 10ª ed., Globo, Porto Alegre, 1980.
- 16) Veríssimo, Érico, *O urso com música na barriga*, Globo, Porto Alegre, 1975.
- 17) Veríssimo, Érico, *Rosa Maria no castelo encantado*, Globo, Porto Alegre, 1975.

3ª série

- 1) Almeida, Lúcia Machado de, *Estórias do fundo do mar*, 5ª ed., Melhoramentos, SP, 1980.
- 2) Andrade, Carlos Drummond de e outros, *Para gostar de ler*, vol. V, Ática, SP, 1979/80.
- 3) Cascudo, Câmara, *Lendas Brasileiras*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 4) Defoe, Daniel, *Robinson Crusoé*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 5) Druon, Maurice, *O menino do dedo verde*, 21ª ed., José Olympio, RJ, 1979.
- 6) Dupré, Maria José, *A ilha perdida*, 7ª ed., Ática, SP, 1975.
- 7) Kipling, Rudyard, *Estórias bem assim*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 8) Lessa, Orígenes, *Memórias de um cabo de vassoura*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 9) Lobato, J. B. Monteiro, *Peter Pan*, 22ª ed., Brasiliense, SP, 1979.
- 10) Lobato, J. B. Monteiro, *O sítio do Pica-Pau Amarelo*, 19ª ed. Brasiliense, SP, 1977.

- 11) Porto, Cristina, *Se...será Serafina?* Ática, SP, 1980.
- 12) Pyle, Howard, *Robin Hood*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 13) Ramos, Graciliano, *Seleção de contos brasileiros*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 14) Verne, Júlio, *Vinte mil léguas submarinas*, ed. Ouro, RJ, s/d.
- 15) Verne, Júlio, *A volta ao mundo em 80 dias*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 16) Werneck, Leny, *O velho que foi embora*, 2ª ed. Melhoramentos, SP, 1977

4ª série

- 1) Almeida, Lúcia Machado de, *O caso da borboleta Atíria*, 7ª ed., Ática, SP, 1978.
- 2) Bandeira, Manuel, *Meus poemas preferidos*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 3) Carroll, Lewis, *Alice no país das maravilhas*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 4) Cascudo, Câmara, *Lendas brasileiras*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 5) Jardim, Luís, *As aventuras do menino Chico de Assis*, 7ª ed. José Olympio, RJ, 1979.
- 6) Jardim, Luís, *O boi Aruá*, 12ª ed., José Olympio, RJ, 1979.
- 7) Lessa, Orígenes, *As letras falantes*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 8) Lobato, J. B. Monteiro, *Viagem ao céu*, 24ª ed., Brasiliense, SP, 1979.
- 9) Nunes, Lygia Bojunga, *A bolsa amarela*, 4ª ed. Agir, RJ, 1980.
- 10) Ramos, Graciliano, *Seleção de contos brasileiros Norte-Nordeste*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 11) Sabino, Fernando e outros, *Para gostar de ler*, volIII, 3ª ed. Ática, SP, 1979.
- 12) Silva Marinho, João Carlos, *O gênio do crime*, 16ª ed., Obelisco, SP, s/d.
- 13) Sing Chiang, *Marco Pólo*, ed. Ouro, RJ, s/d.
- 14) Twain, Mark, *As aventuras de Tom Sawyer*, Ed. Ouro, RJ., S/d.
- 15) Verne, júlio, *A ilha misteriosa*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 16) Verne, Júlio, *A volta ao mundo em 80 dias*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 17) Verne, Júlio, *Viagem ao centro da terra*, Ed. Ouro, RJ, s/d.

5ª série

- 1) Bopp, Raul, *Cobra Norato e outros poemas*, 12ª ed., Civilização Brasileira, RJ, 1978.
- 2) Cascudo, Câmara, *lendas brasileiras*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 3) Christie, Agatha, *Por que não pediram a Evans?* Nova Fronteira, 3ª ed., Nova Fronteira, RJ, 1976.
- 4) Picchia, Menotti Del, *Juca Mulato*, Ed. Ouro, RJ., s/d.
- 5) Ramos, Graciliano *Contos e lendas brasileiras*, Ed. Ouro, RJ, s/d.

6ª série

- 1) Bopp, Raul, *Cobra Norato e outros poemas*, 12ª ed., Civilização Brasileira, RJ, 1978.

- 2) Bulfinch, Thomas, *O livro de ouro da mitologia – História de deuses e heróis*, Ed. Ouro, RJ, s/d.
- 3) Cascudo, Câmara, *lendas brasileiras*, ed. Ouro, RJ. s/d.
- 4) Picchia, Menotti Del, *Juca mulato*, Ed. Ouro, RJ., s/d.
- 5) Ramos, Graciliano, *Contos e lendas brasileiras*, Ed. Ouro, RJ., s/d.
- 6) Veríssimo, Érico, *Música ao longe*, 27ª ed., Globo, Porto Alegre, 1979.

Obs.: Nesta série, foram ainda lidas diversas obras à escolha dos alunos.

7ª série

- 1) Amado, Jorge, *A morte e a morte de Quincas Berro D'Água*, Record, RJ, s/d.
- 2) Amado, Jorge, *Capitães de areia*, Record, RJ., s/d.
- 3) Forsyth, Frederick, *O pastor*, Record, RJ, s/d.
- 4) Hess, Hermann, *Contos*, Civilização Brasileira, SP., s/d.
- 5) Huxley, Aldous, *O admirável mundo novo*, Círculo do livro, SP, s/d.
- 6) Picchia, menotti Del, *Juca mulato*, Ed. Ouro, RJ, s/d..
- 7) Veríssimo, Érico, *Contos*, 5ª ed., Globo, Porto Alegre, 1980.

8ª série

- 1) Amado, Jorge, *Capitães de areia*, Record, RJ, s/d.
- 2) Bach, Richard, *Ilusões*, Record, RJ, s/d.
- 3) Hess, Hermann, *Demian*, 16ª ed., Civilização Brasileira, RJ, 1979.
- 4) Picchia, Menotti Del, *Juca mulato*, Ed. Ouro, RJ, s/d.

Diariamente, passávamos nas classes de 1ª à 4ª série e dizíamos aos alunos: “Como é? Estão lendo bastante? Precisam ler mais!”. Devido a esta atitude, aconteceu um fato engraçado que ilustra bem o envolvimento dos alunos com leitura. Chegamos perto de uma aluna da 2ª série junto ao bebedouro e ela disse: “Ô, Nívia, estou adorando a “Vivi Pimenta.”! Ante um olhar de interrogação, ela interpelou: “Não vai me dizer que não leu!”. E acrescentou, gesticulando com o dedo: “Precisa ler mais, hein?”

A propósito do nosso empenho nas atividades de leitura, entendemos ser importante o depoimento da ex-professora Maria Salete Cruz, a seguir.

DEPOIMENTO

O bom do trabalho na Escola de Aplicação era a liberdade que as crianças tinham para escolher e ler os livros de que gostassem. Certa vez, uma aluna quis levar para casa o livro que contava a vida do Hitler. Ela pegou o livro e ninguém contestou, mas a linguagem era muito difícil. No dia seguinte ela veio devolver, pois não tinha conseguido ler. Não precisou ninguém dizer, ela mesma descobriu que não dava para ler.

Numa outra ocasião, um dos alunos leu O fantasma de Chaterville, ele gostou tanto do livro que chegou à sala de aula e não parava de falar sobre o livro. O resultado foi que todos os alunos leram, ou seja, a tal propaganda de boca em boca. Além disso, o aluno fez o resumo do livro com as passagens de que ele mais havia gostado. O melhor de tudo é que eles liam por prazer, porque não havia prova, nem nota; eles gostavam de ler e pronto. As crianças são curiosas e é possível trabalhar isso com os livros. Da Odisséia de Homero, por exemplo, eles começaram a trabalhar com mitologia. Acontece que eu quis situar Homero nesse contexto, e comecei a falar de Sócrates. Expliquei a eles que mesmo os discípulos desse mestre, por vezes discordavam deles. Os alunos queriam saber porque Sócrates era revolucionário e porque ele teve que tomar cicuta e queriam saber porque ele teve que se retratar. Eu expliquei que mesmo na Antiguidade quando alguém contrariava o Estado e a Igreja, era condenado, principalmente na época de Sócrates. Então eles me perguntaram: e se ele não quisesse beber? E eu lhes disse que por motivos éticos Sócrates resolveu não fugir.

Houve uma discussão dos alunos de 4ª série, logo que surgiu na China a lei que obrigava as famílias a terem um único filho. As crianças discutiam o que seria feito diante da possibilidade de nascerem gêmeos ou trigêmeos. O pensamento deles gerava discussão e tinha conteúdo.

Voltando ao assunto da época da Escola de Aplicação, Monteiro Lobato foi um sucesso, mas ninguém ganhava da Ágatha Christie. Certa vez, um dos alunos, de descendência japonesa, queria ler o livro da Ágatha Christie, mas a mãe não queria porque acreditava que a obra da autora só tratava de crimes e de violência. Mas o menino gostava muito e mais tarde a mãe descobriu que o texto da autora não era sanguinário, mas de suspense, que era a trama que prendia a atenção do filho. Ele leu toda a coleção da biblioteca e o pai teve que comprar os demais livros da autora que a escola não

tinha. Quanto à Escola de Aplicação posso dizer que nunca tive tanta oportunidade de exercitar minha criatividade quanto no tempo em que trabalhei lá e nesse projeto que acabamos de relatar. “Tinha criança que fazia lição na carteira e ficava com um livro no colo. Muitos autores visitaram a Escola de Aplicação nessa época: Zivaldo, Hamilton Ribeiro, Eliardo França e sua esposa Eliana, Ruth Rocha, Tatiana Belink, Toni Brandão e outros.

Maria Salete Cruz, 2009

Também obtivemos um depoimento da professora Lezilda Vigneron que, conforme já mencionamos, respondeu, na época, pela biblioteca. Criou e acompanhou constantemente o plano das leituras da escola.

DEPOIMENTO

Na ocasião eu falei com a Dona Ondina e com você também Nívia. Disse-lhes que eu não estava satisfeita com o andamento da participação dos alunos na biblioteca. Então vocês me propuseram montar um projeto, ou um programa nesse sentido. Propus então que além do empréstimo dos livros, fizéssemos uma orientação de leitura de modo que os alunos passassem a se interessar, de fato, pela leitura e a escrita, baseadas no que foi lido.

Fiz um plano e apresentei para a Nívia que achou ótimo, e gostou tanto que levou a proposta para todas as professoras da Escola de Aplicação. Propusemos que a leitura não ficasse solta, e para tanto fiz uma lista dos livros selecionados de acordo com a série e a faixa etária de cada aluno, Entreguei uma lista para os professores de cada série para que eles decidissem sobre a melhor forma de trabalhar.

Eu lia todos os livros antes de colocá-los na prateleira da biblioteca, e dava o meu parecer sobre o texto, sobre a linguagem etc. A biblioteca passou a ser chamada de sala de leitura. Essa nomenclatura foi fundamental porque não é preciso ter uma bibliotecária, mas alguém que auxilie as crianças na hora da leitura (a Nívia brigou por isso também).

Lezilda Vigneron, 2009

Outro depoimento que julgamos importante é feito por uma ex-aluna, Emi Koide, que estudou nos cursos fundamental e médio da Escola de Aplicação. Emi, que exerce a função de pesquisadora, tem uma longa e exitosa trajetória acadêmica. Mestre em Ciências da

Comunicação pela ECA/USP, Emi graduou-se em Artes Plásticas pela Unicamp e hoje é graduanda em Filosofia e Doutoranda em Psicologia na USP. Segue seu depoimento.

DEPOIMENTO

Lembro-me dos primeiros anos do ensino fundamental (1º grau na época) em que havia um incentivo à leitura como algo prazeroso, lúdico. Criar histórias e espaços – lembro-me de uma casa das meninas que foi criada dentro da sala de aula e também de um foguete na outra sala. Cadernos ilustrados de textos e poesia também eram desenvolvidos. Visitas à biblioteca, responsável por viagens de estudo do meio, inesquecíveis, para o sul do Brasil, também eram constantes. Mais tarde, na 8ª série e colegial, havia também a leitura de textos interessantíssimos, ao mesmo tempo em que eram complexos na época, e com os quais fui me deparar também depois na faculdade. Lembro-me da leitura de parte do “Queijos e os vermes” de Carlo Ginzburg na 8ª série com o Duvaldo, em que se discutia a Inquisição. Também me lembro da leitura de parte do Fausto de Goethe e parte do livro “Tudo o que é sólido se desmancha no ar” de Marshall Bermann no 1º colegial, na aula do Omar, em que se discutia o advento da modernidade. Foram experiências fundamentais. Também, desde a 1ª série, tínhamos cadernos de textos individuais e coletivos. Também me lembro das viagens de estudo do meio e da produção de cadernos de campo e reflexões. As atividades nos levavam a nos apropriar da escrita como meio de reflexão e crítica.

Eu me lembro de algumas aulas em que se ia a biblioteca, mas tenho a impressão de que a visita ou os livros a escolher eram de escolha do aluno, me parecia assim algo espontâneo, não dirigido. Nos primeiros anos (1º grau), eu gostava das poesias de Cecília Meirelles, alguns poemas de Drummond, que eram trabalhados em sala. Também gostei de “Bibi meia longa” de Astrid Lindgren, “Grimble”, de Clement Freud. Lembro de ter tirado na biblioteca “A mulher que matou os peixes”, de Clarice Lispector. Ainda que não se falasse de interdisciplinaridade, acho que muitas coisas se remetiam à leitura como as músicas de Vinícius, Tom e Chico Buarque que eram cantadas com a profa Maria Salete. Também as peças de teatro que alunos de turmas mais velhas apresentavam com o prof. Kim, a partir de textos de Lígia Bojunga Nunes; lembro-me de uma encenação de “Casa da Madrinha”. Outros livros da autora também foram marcantes: “Os colegas”, “A bolsa amarela.”

Emi Kodi, 2009

Com relação à coordenação técnica, havia um bom relacionamento entre as professoras-orientadoras e a orientadora educacional. Todas estavam imbuídas de sua responsabilidade para manter a coerência necessária entre os planos das aulas de cada área e a Diretriz da escola. Com base nela, orientávamos os professores de cada área nas reuniões semanais, previstas no calendário escolar. Os problemas, dúvidas e divergências eram discutidos nas nossas reuniões, também semanais.

Da mesma forma, eram compartilhados os projetos de estudo: da área de Ciências, a professora Ângela punha a equipe a par do Projeto de Meio Ambiente, Horticultura, Jardinagem e do Projeto Articulação Ciências e Alfabetização, que teve a duração de três anos. Juntamente com as alfabetizadoras, elaborávamos roteiros de alfabetização com base em temas sugeridos pela professora Ângela: “Animais”, “Plantas”, “O Planeta Terra”. Nosso objetivo era o de conciliar o roteiro da alfabetização com a programação de Ciências, o que dava bons resultados. O professor de Artes Plásticas também participava dos projetos mediante integração desses temas com produções artísticas: desenhos, ilustrações, pintura, máscaras (de animais), maquetes, entre outras. A orientadora de História e Geografia, professora Heloísa Dupas Penteado, dava informações sobre o andamento do seu Projeto de “Estudo do Meio”, a partir da temática “*O homem no tempo e no espaço fazendo história*”.

A professora Adla Neme, orientadora de Matemática, trabalhava mais à parte, pois esta matéria não propicia integração explícita com as outras disciplinas a não ser com Português, no que se refere à leitura de enunciados de problemas e com as disciplinas que visam ao desenvolvimento do raciocínio lógico e a estudos com dados estatísticos.

No final do ano letivo, cada professor-orientador juntamente com os professores das respectivas áreas, mais a orientadora educacional e a bibliotecária escreviam relatório circunstanciado e crítico das atividades desenvolvidas durante o ano letivo. Com base nestes relatórios, fazíamos um único relatório. Entregava-o, juntamente com cópias do Plano Escolar Anual, à Diretora que, por sua vez, os enviava em quatro cópias: uma para o professor José Mário e três para o diretor da FEUSP que, de acordo com o Convênio de Cooperação Técnica, firmado com a Secretaria Estadual de Educação, devia encaminhar uma cópia ao Conselho Estadual de Educação e outra à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão técnico da Secretaria Estadual da Educação.

Esse relatório geralmente ocasionava uma série de conflitos. Como eram apontados os acertos e os desacertos da escola, alguns professores e até mesmo orientadores discordavam, muitas vezes com veemência, das críticas apresentadas. As reuniões se transformavam em calorosos debates. Quanto a nós, entendíamos que numa escola em que se propunha como objetivo o desenvolvimento da atitude crítica, era preciso “saber conviver com as divergências”. Portanto, mantínhamos um diálogo mediante argumentos que justificassem as críticas feitas no relatório. Algumas vezes, as revíamos diante dos contra-argumentos que julgávamos procedentes. Assim, houve reuniões gerais que tiveram duração de até quatro horas quando o previsto era de, no máximo, duas horas. Um fato desagradável consistiu na reação de alguns professores e mesmo orientadores que, ao invés de se posicionarem no plano da *divergência de ideias*, viam as críticas como *ofensa pessoal* e passavam a manter uma atitude antagônica em relação à nossa pessoa. Instaurava-se, assim, um clima de desarmonia e, o que era pior, de um antagonismo pessoal disfarçado. Neste sentido, podemos dizer que desde o início de 1977, a equipe de professores se dividia em um grupo que era favorável à orientação e à Diretriz da escola e outro contrário não só a esta linha, quanto à coordenadora e ao professor José Mário que passou a ser rotulado como *positivista*. Vamos ver que mais tarde, em 1984, esta situação já constituía o embrião da “rachadura”, que iria eclodir quando a Escola de Aplicação entrou em crise, conforme será relatado mais adiante.

A área de Comunicação e Expressão que estava sob nossa responsabilidade era a mais extensa. Era integrada por professores de Português, Artes Plásticas, Arte Musical, Francês, Inglês e Educação Física. Também faziam parte do grupo a orientadora educacional e a bibliotecária. Com o objetivo de integrar os professores e também as atividades de cada disciplina, várias vezes pedíamos a um desses professores que desse “aulas” para o grupo. Essa atividade dava bons resultados, tanto no nível de interação dos professores entre si quanto no nível das disciplinas. O professor de Educação Física dava uma aula, por exemplo, de alongamento e esclarecia sua importância para cada parte do corpo, principalmente das crianças que estavam em processo de crescimento. A professora de música explicava como ensinava música e nos convidava a cantar uma música previamente selecionada. O professor de Artes dava aulas de expressão corporal, imitando, por exemplo, uma ave, um animal. Foi assim que descobrimos o que havia acontecido numa aula de Matemática na 5ª série. A professora escrevera na lousa para a classe: “**Seja o número 8**”. De repente, ela ouviu um barulho de carteiras, virou-se e viu os alunos se contorcendo em gestos de expressão corporal para “serem um 8”, conforme faziam em atividades de expressão corporal nas aulas de Artes!

A orientadora educacional desenvolvia, conforme já foi mencionado, um importante projeto que tinha como objetivo solucionar dificuldades relacionadas com a diversidade dos alunos no nível da linguagem, especialmente da fala; de aspectos étnicos, econômicos, sociais. O trabalho da orientadora era realizado em reuniões com os alunos e professores, com vistas a eliminar preconceitos e discriminações. Na escola havia, também, um pequeno número de alunos que usava drogas. Como era uma situação delicada, a orientadora trabalhava diretamente com os pais para solucionar o problema. Além disso, ela dava assistência aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, encaminhando-os com as respectivas professoras para aulas de recuperação.

A fim de assegurar a continuidade do ensino no plano vertical e horizontal, na semana de planejamento, os orientadores faziam reuniões com os professores por áreas de ensino – Comunicação e Expressão, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática, História e Geografia (Estudos Sociais) – por classes e por séries. Desta forma, era possível verificar: a sequência das atividades programadas (pontos comuns e diferentes), o que não foi possível ensinar, o nível de aprendizagem de cada aluno com identificação de suas dificuldades e sugestões para aulas de recuperação, ou de temas a serem retomados. A atividade contava com a participação da orientadora educacional que, no decorrer do ano letivo, acompanhava a “vida escolar” de cada aluno. Após as atividades de avaliação dos alunos, os professores estabeleciam, sob orientação dos respectivos orientadores, os *conteúdos mínimos* para cada programa de ensino.

O professor José Mário não ia diariamente à Escola de Aplicação, mas estava sempre a par de tudo, orientava e sugeria procedimentos para solução de problemas surgidos mediante contato frequente com a diretora e a coordenadora. Algumas vezes, participava de reuniões com os demais orientadores da Coordenação Técnica e com a bibliotecária para sugerir títulos de livros da literatura infanto-juvenil e biografias de grandes cientistas e artistas.

4.4 PRÁTICAS ESCOLARES: CORPO DOCENTE

Os professores da 1ª à 8ª série tinham um bom relacionamento. Entretanto, como sempre ocorre nas escolas, evidenciava-se maior interação entre as professoras de 1ª à 4ª série devido a diversos fatores: horário único de trabalho, manutenção das mesmas classes e das mesmas professoras durante o ano letivo, um tempo longo de trabalho juntas, convivência em horário

integral com os alunos. Além disso, como não eram especialistas, tinham mais condições de trocar experiências sobre procedimentos, conhecimentos, técnicas de trabalho. O grupo era muito alegre, bem humorado o que propiciava um clima de harmonia e de amizade dos professores entre si e com os alunos.

Os professores de 5^a à 8^a série mantinham certo grau de interação devido, principalmente, à atuação dos professores-orientadores que visavam sempre a uma integração dos professores entre si e com as aulas em função do objetivo da escola, especialmente no decorrer da passagem dos alunos da 4^a para a 5^a série. Certa vez, depois de ouvir várias críticas dos professores de Português das 5^{as} séries, relativas a erros de ortografia dos alunos que chegavam da 4^a série, perguntei-lhes se poderia fazer com eles uma “brincadeira”. Como concordaram, dei-lhes uma série de palavras, tendo escolhido as de grafia difícil. Todos os professores erraram a escrita de algumas palavras. Frisei, então, que não se justificavam as críticas aos alunos que escreviam com erros ortográficos, uma vez que a aprendizagem da ortografia começa na 1^a série e se prolonga por toda a vida.

Mas no geral os professores de 5^a à 8^a série, exceto o problema mencionado, eram acessíveis; empenhavam-se em ensinar de forma adequada ao objetivo da escola e se relacionavam bem com os alunos. Mantínhamos contato mais constante com as professoras de Francês e de Inglês, responsáveis pelos “clubes” das respectivas disciplinas, cuja forma de funcionamento já foi descrita neste trabalho.

O dia escolar começava cedo. Às 6h30, geralmente os professores de 5^a à 8^a série assinavam o ponto. Seguiam, depois, para a sala dos professores em que lhes era servido um cafezinho. Alguns professores liam, mas, a maioria preferia manter uma conversa animada sobre os mais variados assuntos: situações de sala de aula, da vida pessoal. Mas o tempo era curto, pois, às sete horas era dado o sinal de entrada para as classes e Dona Ondina exigia pontualidade. O horário do recreio era mais animado porque se dispunha de mais tempo para conversas, troca de informações sobre receitas culinárias, moda, filmes etc.

Devido à responsabilidade direta com a alfabetização e sua continuidade nas séries subseqüentes, a coordenadora concentrava mais atenção nos alunos e professores das séries iniciais, 1^a e 2^a séries, uma vez que se entende serem necessários, no mínimo, dois anos para uma alfabetização mais consistente e que possibilite a concretização do objetivo de despertar e

manter o prazer e o interesse pela leitura e para a expansão da competência Linguística dos alunos, especialmente na comunicação oral e escrita. Também era feito um constante trabalho com a bibliotecária, encarregada de desenvolver um plano de leitura em todas as séries, conforme já foi descrito. Desta forma, interagíamos com os professores de 5ª à 8ª nas reuniões semanais.

Na verdade, a coordenadora e as professoras da 1ª à 4ª série formavam um grupo bem integrado, com muita amizade. Às 3ªs feiras, as aulas começavam às 13horas e terminavam às 18 horas; nos demais dias, o horário era de 13 às 17h30. Nesta meia hora no final das aulas, os alunos saíam com os pais e ficávamos conversando animadamente até por volta das 18 horas. Era um verdadeiro *encontro* com relato de fatos do dia, brincadeiras, risadas num contexto de grande animação! Alguns pais, já conhecidos, também se aproximavam do grupo e participavam das conversas.

No geral, o pessoal da escola – diretora e vice-diretora, auxiliares, orientadores, professores e alunos – convivia num clima de *muito afeto*. Somente a partir de 1984, a que já fizemos referência, por motivos de ideologia política, houve uma “rachadura” na escola e principalmente os professores de 5ª à 8ª série dividiram-se em dois grupos. A consequência foi que, com relação aos professores da 5ª à 8ª série, a *afinidade por afeto* foi substituída pela *afinidade política*. Assim, no segundo semestre de 1984 e no ano de 1985 a Escola de Aplicação passou por muitas alterações, a partir de divergências entre um chefe de Departamento da FEUSP e o professor José Mário, o que ocasionou sua decisão de se demitir da representação da Faculdade junto à EA e, ao mesmo tempo, propor um debate sobre a escola. Após muito esforço da Congregação da Faculdade, do professor José Mário e de vários pais, foi autorizada pelo Reitor da USP a implantação e o funcionamento do 2º grau na EA.

4.5 PRÁTICAS ESCOLARES: OS ALUNOS

Com o processo de redução de classes e de alunos, a escola passou a ter duas classes por série e 30 alunos por classe, num total de 480 no Ensino Fundamental, o que facilitava muito o acompanhamento dos alunos em todos os sentidos: avaliação da aprendizagem, recuperação, frequência e disciplina. Mesmo assim, como acontece em todas as escolas, havia grupos que eram mais inquietos e requeriam atenção maior por motivo de brigas, de transgressão das normas da escola. Nestes casos, os alunos constituíam alvo da atenção da diretora, da

orientadora educacional e dos próprios professores. Em situações mais graves, os pais eram chamados para tomar ciência das ocorrências e assumir os procedimentos cabíveis. O artigo 20 do Regimento Escolar apresenta normas relativas aos alunos:

Art. 20 – Constituem deveres do aluno:

I – respeitar os colegas, professores e demais funcionários da Escola, colaborando no cumprimento das determinações que visem ao bom funcionamento da classe e da escola;

II – ser assíduo e pontual em todas as atividades da Escola, incluindo as comemorações cívicas.

§ 1º - O aluno que faltar aos seus deveres está sujeito a penas de advertência, repreensão e suspensão.

§ 2º - Em caso de reincidência contumaz, o aluno terá a sua situação examinada pelo Conselho da Escola com vistas à sua transferência compulsória.

Art. 21 – Constituem direitos do aluno:

I – ter asseguradas as condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal;

II – ser respeitado pelos colegas, professores e demais funcionários da escola;

III – ser ouvido nas suas reclamações e cientificado das razões no caso de não atendimento.

Apenas um aluno foi cogitado de suspensão por escrever em letras grandes na parede da escola “*Cecília gosta de homem*”. Isto gerou um tumulto por parte dos pais da menina e do pessoal da escola. Convocado pelo Conselho de Classe, o aluno foi interpelado a respeito do que fizera. Sua explicação pegou todo mundo de surpresa: “*Eu não quis fazer nenhum mal a Cecília. É que quando lhe falei em namoro ela me disse que não queria porque eu sou muito criança. Então achei que ela queria namorar um homem*”. Diante disso, o caso foi encerrado com uma advertência ao aluno por haver “pichado” a parede da escola e fazer citação pessoal da aluna.

Entre os meninos havia certa divisão: o grupo que estudava pouco porque preferia esportes e jogos esportivos e o grupo que preferia o contrário, estudava muito e não gostava de esportes. Isso gerava provocações, apelidos, o que exigia intervenção constante dos professores e da orientadora educacional.

De qualquer forma, é preciso reconhecer que os adolescentes têm características próprias que os dispõem a protestos e a contrariar o que é tido como *norma*. Como o objetivo da escola era o de desenvolver atitude crítica e a criatividade, os alunos eram incentivados a expor suas divergências, mas também, a justificá-las mediante argumentos lógicos. De modo geral, os alunos apresentavam bom rendimento escolar, principalmente porque queriam ficar livres do exame final.

4.6 PRÁTICAS ESCOLARES: OS AUXILIARES

Os auxiliares eram professores que tinham mais contato com todo o pessoal da escola. Alguns ficavam nos corredores das classes para atender, quando necessário, a professores e alunos. Outros ficavam na cozinha para o café e para aquecer as marmitas dos funcionários que levavam suas refeições como acontecia com os próprios Auxiliares. Aliás, a cozinha era o recanto predileto de todos para um “bate-papo” alegre e descontraído e onde sempre se tomava um cafezinho. Era na cozinha que, como se diz na prática, ficava-se a par de todas as “fofocas”, pois os funcionários “sabiam de tudo”. As auxiliares também observavam os recreios, controlavam a limpeza das salas de aulas, da sala dos professores, da Direção, do pessoal da Secretaria e da Biblioteca. Além disso, faziam outros serviços solicitados pela Direção. Eram queridos por todos e participavam sempre dos eventos da escola.

Além dos auxiliares, a EA contava com a ajuda de um vigia, Senhor Enéias que, juntamente com sua esposa, Dona Antônia residiam numa das dependências da escola sob manutenção da Associação Escola e lar. Eram pessoas ótimas e bastante prestativas. Muitas vezes, alguns pais chegavam tarde para pegar os filhos. O casal levava as crianças para sua casa e, com carinho, serviam-lhes um lanche ou até mesmo um jantar. Alguns professores almoçavam na casa deles mediante uma quantia previamente estabelecida. Dona Tonica estava sempre pronta para oferecer um cafezinho e pão ou bolo às pessoas da escola que gostavam muito de fazer-lhe uma visita. O casal era querido por todo o pessoal, inclusive pelos alunos, e participava de todos os eventos da escola.

4.7 PRÁTICAS ESCOLARES: OS PAIS

A maioria dos pais fazia parte da “Associação Escola-Lar” e dava importante ajuda à escola, que não dispunha de verba suficiente para atender a várias necessidades: material escolar, merenda e uniforme para os alunos carentes, consertos do prédio, material para as aulas de Educação Física e de esportes e, conforme já foi descrito, verba e materiais para a reconstrução do auditório que foi alvo de incêndio. A diretora era muito ligada à Associação e, no final de várias reuniões, eram tomadas providências para resolver as mais diversas dificuldades.

Um evento que contava com inteira participação dos Associados e de outros pais era a *Festa Junina* que propiciava vultosa arrecadação de dinheiro para a manutenção da Escola. Uns

meses antes eram iniciados os preparativos para a festa: professores ensaiavam as quadrilhas com os alunos; pais e comerciantes doavam prendas para as inúmeras barracas e leilões; eram adquiridos balcões de sorvetes, refrigerantes e água a serem vendidos pelos professores. Todos participavam dos preparativos: professores, auxiliares, direção, pessoal da Secretaria, alunos, pais e mães. Dona Ondina escalava os professores para, em rodízio, responderem por serviços: cuidar de barracas; vender sorvetes e bolos feitos pelas mães; vender cartões para sorteios de prendas diversas. Pode-se dizer que a festa junina era o evento por excelência de integração do pessoal da escola e dos pais. E também era a maior fonte de renda da escola.

Outro evento importante que não dava rendimentos em dinheiro, mas que movimentava todo o pessoal da escola e os pais era o da “*Semana Cultural de Outubro*”, a que já fizemos referência. No auditório eram apresentados todos os dias peças teatrais, coral, encontros com autores lidos pelos alunos. Nas salas de aulas, havia exposições artísticas de trabalhos feitos pelos alunos; era apresentada a “Cerimônia do Chá”, uma feira de livros, uma sala em que as mães japonesas expunham “ikebanas”, “dobraduras”; em outra sala os alunos davam explicações, sob a orientação da professora Ângela, a respeito de como fazer chás com plantas medicinais apropriadas para tratamento de saúde. Assim, a semana era muito movimentada e propiciava muita interação do pessoal da escola e dos pais.

4.8 PRÁTICAS ESCOLARES: O CENTRO CÍVICO ESCOLAR

A Direção cedeu um espaço para funcionamento do Centro Cívico Escolar a que os alunos deram o nome de “Nosso Território”. Sob a orientação da professora Heloísa Ghisi, os alunos desenvolviam diversas atividades: planejamento das festas de comemoração cívica, festivais musicais, campeonatos esportivos, reuniões para discussão de problemas apresentados pelos colegas, seminários e debates. Certa vez, os alunos tiveram o consentimento da diretora para leitura e discussão das normas regimentais da escola. Por outro lado, na época de planejamento da Festa unina e da Semana Cultural de Outubro, todos os membros do Centro Cívico auxiliavam bastante a Direção, tanto na forma de sugestões quanto na participação das atividades.

4.9 PRÁTICAS ESCOLARES: ESTÁGIO E PESQUISAS

De acordo com as normas de estágio, no início do ano letivo professores da FEUSP deviam fazer, juntamente com a coordenação técnica, planos de estágio para os alunos da Pedagogia que se interessavam, principalmente pela área administrativa, orientação educacional e técnica. O relacionamento com esses alunos era muito bom e nunca houve qualquer problema quanto ao cumprimento das normas e do estágio em si.

Também eram recebidos alunos da licenciatura que preferiam estagiar nas salas de aula para um contato mais próximo com as disciplinas de seu interesse. Alguns deles se dispunham a participar das aulas de recuperação e das atividades da bibliotecária, principalmente junto às classes da 1ª à 4ª série. Muitos deles se interessavam pelas aulas de alfabetização e colaboravam com os professores dando assistência aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Recebíamos, também, estagiários de outros institutos do “campus”, geralmente dos cursos de História, Geografia, Ciências, Matemática, Português e literatura. Praticamente, era constante o estágio de alunos da Escola de Educação Física. Devido ao fato de a escola ser pequena, não era possível atender a todos os candidatos que passavam a ser escalonados por semestre.

Conforme as normas, no final do estágio, cada aluno entregava um relatório das atividades desenvolvidas, incluindo-se um comentário a respeito dos aspectos positivos e negativos do estágio e da escola. As observações feitas eram bastante pertinentes e nos ajudavam a rever aspectos que, de fato, requeriam alterações

Entretanto, devido às alegações de que as normas de estágio apresentavam muitas restrições, poucos professores da FEUSP procuravam a escola para a elaboração de planos de estágio para seus alunos. As normas do estágio, aliás, constituíram a principal causa das divergências surgidas entre o professor José Mário e o chefe do Departamento de Metodologia da FEUSP, e que ocasionaram o pedido de demissão do professor como representante da Faculdade junto à EA e sua proposição para um debate sobre esta escola, conforme veremos mais adiante.

Mesmo assim, na área de pesquisas e projetos de estudo, alguns professores da FEUSP procuraram a escola e contribuíram bastante para a melhoria do ensino. A professora Ana

Maria Pessoa de Carvalho, por exemplo, colaborou muito na programação e na metodologia do ensino de Física no 2º grau. A professora Heleni Mitrulis, além de fazer palestras aos professores, participava de associações em benefício da escola. Também se contou com a valiosa colaboração da professora Hercília Tavares de Miranda que, durante dois ou mais anos, fez pesquisa na escola, na área de Comunicação e Expressão, e realizou um trabalho admirável no desenvolvimento da programação de Artes e de Português. Sua presença na escola era constante, trabalhando muito com o professor de Artes, José Joaquim Marques, mais conhecido como Kim. Conforme já mencionamos, o que mais se salientou nas atividades desenvolvidas pelos dois professores foi a organização e encenação de “A Ceia dos Cardeais”, de autoria de Júlio Dantas. A peça foi adaptada por Hercília, que fez uma leitura semiótica da obra original e, juntamente com o professor Kim, cuidou de tudo: preparação dos três alunos que representaram os Cardeais, vestuário; cenário, iluminação, música.

Feita em homenagem ao professor José Mário, a peça foi apresentada durante uma semana e contou com a presença dos pais, pessoal da escola e diversos convidados: professores da FEUSP, do “campus”, da PUC e de outras instituições. Todas as apresentações contaram com o auditório lotado. A propósito da peça, um dos Cardeais, Renato Modesto de Souza, é hoje um grande ator de teatro.

4.10 COMENTÁRIOS

Ao relatar a história do cotidiano na Escola de Aplicação, procuramos abordar cada área significativa de atuação – administrativa, técnica, docente, discente etc. Visamos descrever acontecimentos do dia a dia, relacionados com os atores de cada segmento da escola: a diretora e seus auxiliares; a coordenação técnica juntamente com a orientadora educacional e a bibliotecária; o corpo docente, os alunos, os pais, ressaltando sempre o papel desempenhado por eles, procurando evidenciar a forma como interagem, de modo a desvelar as relações interpessoais, as normas, os valores, a mentalidade reinante que, no conjunto, configuravam o “saber da escola”, a sua cultura.

A definição claramente estabelecida de uma diretriz para a escola constituiu uma referência sólida para assegurar, gradativamente, a coerência do trabalho pedagógico em todos os níveis do ensino de 1ª à 8ª série. Essa coerência, por sua vez, tornou consistente o trabalho integrado dos professores-orientadores, da orientadora educacional e da bibliotecária que se empenharam

junto aos professores e alunos, com vistas a um bom rendimento escolar. Evidentemente, não se tratou de uma convivência tranquila, como foi relatado. Aliás, ocorreram muitos conflitos no plano das ideias e, como não deveria acontecer, muitos deles foram levados para o plano pessoal, o que dificultou a integração desejada. Quanto à aprendizagem, houve a questão da diferença de ritmo de aprendizagem o que justificou a proposição de aulas de reforço e de recuperação durante todos os anos letivos aos alunos que requeriam assistência.

Ainda, o fato de a escola funcionar mediante uma diretriz possibilitou a identificação de acertos e de desacertos, o que propiciava tanto a manutenção quanto o redirecionamento do trabalho pedagógico. Outro aspecto que não pode ser desconsiderado é o de que a rotina de uma escola é sempre dinâmica, estando sujeita a divergências, a conflitos internos. No caso da Escola de Aplicação, esta situação requeria muito diálogo sem qualquer intento de persuasão mas, pelo contrário, dando-se primazia aos argumentos lógicos. Conforme orientação do professor José Mário, as divergências, ao contrário das convergências, podem constituir excelentes oportunidades de crescimento pessoal e intelectual, e mesmo de melhoria do que, até então, fosse considerado bom e correto.

Devido ao empenho de todos na aprendizagem dos alunos e dos resultados obtidos, a escola foi ganhando um bom conceito. Tanto que os pais não mediram esforços para a implantação do ensino médio, então, ensino de 2º grau.

CAPÍTULO V

ESCOLA DE APLICAÇÃO: 1983-1986

No período de 1976 a 1982, a gestão da Escola de Aplicação esteve a cargo da professora Ondina Gertrudes Annichino de Campos que, no final de 1982, pediu demissão.. Por este motivo, assumimos a Direção da EA, no início de 1983, a convite do professor José Mário Pires Azanha, com aprovação da Direção e da Congregação da FEUSP. Apesar dessa mudança, foi mantida a forma de organização e de funcionamento da escola, conforme a orientação geral dada por Azanha. Assim, o ano letivo de 1983 transcorreu normalmente. Entretanto, no ano subsequente, iniciou-se um processo de “crise” na Escola de Aplicação que, como veremos, foi cogitada até de extinção.

Neste capítulo descrevemos o contexto da situação, em 1984, em que se questionou a continuidade da Escola de Aplicação, ao mesmo tempo em que se iniciou um movimento em prol da implantação do ensino médio na escola. Em seguida, procuramos esclarecer os motivos que levaram José Mário Pires Azanha a tomar a decisão de realizar um debate sobre a Escola de Aplicação.

5.1 1984: A ESCOLA DE APLICAÇÃO EM CRISE

Em 1984, ocorreu um movimento de pais de alunos e de alguns professores com vistas à implantação do ensino médio, então ensino de 2º grau, na Escola de Aplicação, dando-se, assim, continuidade ao ensino fundamental.

Entretanto, o reitor da USP, Professor Doutor Antonio Helio Guerra Vieira já havia enviado um ofício ao diretor da FEUSP, conforme segue:

São Paulo, 12 de julho de 1984. Senhor Diretor [...] Consulto Vossa Excelência e os órgãos próprios da Faculdade de Educação sobre o interesse da Faculdade em manter a Escola de Aplicação, para suas atividades de ensino e pesquisa, como também sobre as atividades dessa natureza, baseadas na Escola, que tenham sido desenvolvidas até esta data. Consulto também sobre a alternativa dessas mesmas atividades serem desenvolvidas em escola pública de rede estadual, mediante convênio com a Secretaria da Educação. Valho-me do ensejo para renovar-lhe protestos de elevada estima e distinta consideração.

A propósito desse ofício e de problemas internos surgidos na FEUSP, no dia 16 de outubro de 1984 realizou-se a 8ª reunião extraordinária na sala da Congregação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a presidência do diretor da FEUSP, Professor Doutor Heládio César Gonçalves Antunha, com a presença dos professores: Alexandre Augusto Martins Rodrigues, Celso de Rui Beisiegel, Roberto Moreira, Nélio Parra, Hercília Tavares de Miranda, Roseli Fischmann, Maria do Rosário Silveira Porto e José Mário Pires Azanha, como representante da Faculdade junto à Escola de Aplicação. O diretor informou que o motivo da reunião decorria da dificuldade que estava encontrando para dar andamento às propostas de solução dos problemas que a Escola de Aplicação vinha enfrentando. Esclareceu que se tratava de divergências de pontos de vista, o que tornava difícil resolver as questões sem o amparo da Congregação. Essas divergências consistiam na falta de um consenso entre os congregantes quanto ao terceiro objetivo da Escola de Aplicação, que era o de oferecer estágios e servir de campo de estudos e pesquisas, respectivamente aos alunos e professores da FEUSP.

O assunto era realmente bastante discutível, uma vez que este objetivo não vinha sendo alcançado de forma plena, o que indicava a necessidade de melhor entrosamento entre as duas instituições, apesar de que as normas de estágio tenham sido aprovadas pela Congregação da FEUSP, após consultas ao corpo docente e aos chefes dos Departamentos da Faculdade. Por outro lado, como vimos, o reitor da Universidade enviara ofício ao Diretor da FEUSP em que questionava a manutenção e mesmo a existência da Escola de Aplicação, uma vez que lhe parecia não se justificar uma escola primária na Universidade, principalmente porque ela não propiciava pesquisas e estudos científicos e gostaria que a Direção da FEUSP ratificasse ou não esse parecer. O reitor esclareceu que estava apenas emitindo seu ponto de vista, portanto aguardaria o parecer da Congregação da FEUSP.

Neste caso, a questão já se configurava em termos da continuidade ou não da Escola de Aplicação. E o diretor esclareceu que a Congregação deveria tomar uma decisão que representasse o pensamento da Faculdade. O professor Alexandre Augusto Martins Rodrigues indagou sobre o papel exato que a Escola de Aplicação desempenhava para a Faculdade como instituição universitária, no sentido de auxiliar a pesquisa e o ensino. O professor José Mário Pires Azanha (Ata da Congregação, Livro 14, vol. 3, 1984, p. 767-68) esclareceu:

No documento que o Professor Heládio enviou ao Reitor, há um trecho em que tenta exatamente dar uma resposta a essa pergunta, primeiro fazendo referência à função institucional da Escola, em termos dos seus fundamentos legais. Depois, há

uma transcrição dos objetivos da Escola em que fica esclarecido que, dentre os objetivos da aplicação e avaliação de métodos educacionais, está o de servir de campo de estudo a professores e de estágio a alunos da FEUSP. Há uma referência a como esses objetivos têm sido alcançados nos últimos anos, mostrando a sua vinculação com outras instituições, inclusive com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Trata-se de uma Escola de Aplicação, que ao mesmo tempo é uma escola aberta a pesquisa e a estágio, não é em si própria uma escola experimental, estando mais próxima a uma escola comum da rede pública do Estado. Tem prestado certo tipo de colaboração, poderia prestar um tipo mais amplo.

A professora Hercília Tavares de Miranda informou que fazia pesquisas na Escola de Aplicação já há dois anos, trabalhando com os professores da área de Comunicação e expressão. E acrescentou que, além de ser uma boa escola muito próxima da realidade, a Escola de Aplicação era rica em termos de experiência dos professores em busca de metodologia, o que não deixava de ser um campo rico também para pesquisa.

O professor Nélio Parra afirmou que os méritos da Escola de Aplicação eram suficientemente comprovados, mas ele acreditava que, em parte, a reação do reitor se devia ao relacionamento da Escola de Aplicação com a Faculdade de Educação, sendo que, em seu ver, esse relacionamento era bem fraco e que alguma coisa devia ser feita para que ele se estreitasse. Acrescentou ser necessário estudar formas de relacionamento maior, de tal maneira que a Faculdade pudesse aproveitar mais de todos os benefícios que a escola poderia oferecer e aproveitar mais os serviços da Faculdade.

A propósito deste parecer, o professor José Mário Pires Azanha (Ata da Congregação, Livro 14, vol 3, 1984, p. 769) fez o seguinte comentário:

Com relação às observações do Professor Nélio Parra, gostaria de dar um depoimento pessoal. Como professor da Faculdade penso que o relacionamento da Faculdade de Educação com a Escola está previsto num conjunto de normas referentes ao estágio, aprovadas por uma Comissão, e repito, pela milésima vez, para professores da casa que não sabem, normas essas elaboradas por Comissão Interdepartamental e aprovadas pela Congregação. No âmbito dessas normas, a questão de estágio é equacionada para que a presença do estagiário não seja um prejuízo para o ensino na própria escola. Alguns professores têm conseguido, com competência, dedicação e esforço estabelecer esse relacionamento com a escola, até lhe dando uma contribuição, como é o caso das Professoras Hercília Tavares de Miranda, Eleny Mitulic e de vários outros. Outros professores da Faculdade, por razões que não me cabem, têm, sistematicamente, feito críticas às normas a respeito do estágio da Faculdade achando-as restritivas. Essas normas são restritivas no seguinte ponto: para que haja um estágio na escolinha, não é suficiente mandar o aluno, é necessário que o professor entre em entendimentos com a orientação técnica da escola e que se organize um plano de estágio. Mas, mesmo assim, levando em conta que a Congregação é soberana para rever essas normas de estágio – como, aliás, foi levantado no Congressinho da FEUSP – e adequá-las de tal forma que o recipiente tenha o conteúdo que deve ter. Quero dizer, aquilo que cabe à escola como iniciativa, isto é, insistir na sua utilização como campo de estudo e observação, esgota até o

limite da sua competência, mais seria impertinência. Sistemáticamente, no início de cada ano, por ocasião da época de planejamento, da época de rediscussão da programação, a escola faz um convite formal a todos os Departamentos da Faculdade, e mais ainda, a todas as Unidades da Universidade que teriam colaboração a dar. O que conseguimos perceber? Percebemos que nessas ocasiões vêm professores de todas as Unidades da USP, às vezes um ou dois da Faculdade de Educação. De modo que a minha opinião a respeito do relacionamento Escola de Aplicação e Faculdade, é que a FE, como Instituição, a não ser por um ou outro de seus docentes, não utiliza uma potencialidade de trabalho que aí está.

Na 9ª Reunião Extraordinária da Congregação, sob a presidência do Professor Doutor Heládio Cesar Gonçalves Antunha e a participação dos mesmos professores, o diretor disse que a reunião tinha o objetivo de dar notícias a respeito de um encontro da Comissão da Congregação com o reitor sobre os assuntos relacionados com a Escola de Aplicação. A professora Hercília Tavares de Miranda relatou que o reitor esperava, de imediato, uma decisão quanto à prioridade em relação à verba que fora destinada à Faculdade de Educação para a reforma dos blocos “A” e “B”, acrescentando que a ampliação da Escola de Aplicação seria decidida pela Faculdade de Educação. O professor Celso Rui Beisiegel informou que o reitor deixara claro não ter nada contra a Escola de Aplicação e que as decisões a respeito dela ficariam por conta da FEUSP. O professor José Mário Pires Azanha, que também fizera parte da Comissão, disse que relatara ao reitor o desenvolvimento dos estágios junto à Escola de Aplicação, citando como exemplo a participação do Instituto de Matemática e Estatística. O professor Alexandre Augusto Martins Rodrigues relatou que – a partir de informação dada na reunião a respeito de um projeto a ser elaborado pela Faculdade de Educação para aproveitamento da rede estadual nas escolas vizinhas da USP, incluindo-se também as licenciaturas – o reitor mostrara-se favorável a encontrar verba para a implantação do 2º grau. O diretor lembrou que o professor José Mário Pires Azanha estava elaborando um anteprojeto, voltado para assessoria técnica à rede de escolas.

Após descrever o projeto das reformas relativas às dependências da FEUSP, o professor Celso Rui Beisiegel demonstrou que seria possível instalar o 2º grau na Escola de Aplicação, já a partir de 1985. A professora Roseli Fischmann observou que seria necessário operacionalizar os seguintes pontos: 1º) a implantação do 2º grau; 2º) a criação de um grupo de trabalho para a elaboração de um anteprojeto de aprimoramento das funções de docência e pesquisa na Escola de Aplicação, especialmente junto ao 2º grau e 3º) a designação de um grupo de trabalho para a elaboração de outro anteprojeto a ser apresentado à Congregação para a realização da interligação da Faculdade de Educação com as escolas da rede oficial de ensino. Neste último

caso, como mencionado, o professor José Mário Pires Azanha já iniciara a redação deste anteprojeto.

Em face do que foi lido nas atas das reuniões, inclusive das atividades desenvolvidas pela Congregação, especialmente no decorrer do ano de 1984, pudemos constatar uma série de aspectos. Em primeiro lugar, salientam-se o esforço e a dedicação dos membros da Congregação, sob a presidência do diretor da FEUSP, no sentido de manter a Escola de Aplicação que já funcionava em nível de 1º grau (ensino fundamental) e de implantar, a partir de 1985, o curso de 2º grau (ensino médio). Também se destaca a valiosa participação da Comissão de Pais e do professor José Mário Pires Azanha que se dispuseram a assumir compromissos e a escrever os documentos necessários em prol da Escola de Aplicação. Deve-se, ainda, ao professor Azanha a elaboração do Projeto de 2º grau que, segundo o Conselho Estadual de Educação, serviria de modelo para todas as escolas do Estado de São Paulo. Ainda no que se refere à Escola de Aplicação, salienta-se o profícuo trabalho da Comissão, especialmente do Professor Doutor Celso Rui Biesegiel, encarregado de acompanhar as reformas necessárias na FEUSP, sem perder de vista a solução para o funcionamento do curso de 2º grau. A propósito, este professor assim se manifesta num relatório:

A Escola de Aplicação, com auxílio dos pais de alunos e mediante redistribuição de algumas atividades em suas atuais dependências, já preparou duas salas de aula e já conta com instalações para as práticas de laboratório disponíveis para o funcionamento do Ensino de 2º grau, em 1985. Assim, em 1985 a Escola poderia iniciar o funcionamento do 2º grau sem recorrer a novas instalações. Em 1986, as duas classes de 2º grau promovidas para a 2ª série necessitarão de duas salas de aula. Em 1987, seriam quatro as novas salas de aula necessárias. Ora, por tudo o que já foi visto nas considerações anteriores, em 1986 e 1987 não faltarão nesta Faculdade os espaços necessários para possibilitar o funcionamento do 2º grau na Escola de Aplicação. Sob o ponto de vista das instalações, o Ensino de 2º grau poderá ser iniciado em 1985, sem desrespeito às orientações estabelecidas pelo Magnífico Reitor.

No mês de dezembro de 1984, o diretor da Faculdade de Educação, Professor Doutor Heládio César Gonçalves Antunha (Ata de Reunião, Livro 14, vol. 3, 1984, p. 806-807) enviou um ofício ao reitor da USP, Professor Doutor Antonio Hélio Guerra Vieira, de que transcrevemos trechos em que são feitas referências à Escola de Aplicação:

Magnífico Reitor:

Meu mandato na Diretoria da Faculdade de Educação encerra-se no próximo dia 09 de dezembro. É, pois, tempo de balanço, de avaliação, de prestação de contas e de perspectivas para o futuro. [...] Dentre as iniciativas em que se encontra vivamente empenhada a FEUSP merece especial realce o papel da E.A. como campo privilegiado para a realização de estudos e pesquisas de interesse da Universidade de

São Paulo e da comunidade em geral. Embora reconhecendo em tese o respeitável argumento de não ser atribuição ou obrigação da Universidade a manutenção de ensino de 1º e de 2º grau, a verdade é que a E.A. está aí e há muito tempo (grifos do autor) servindo à FEUSP e servindo a um expressivo número de crianças.

A E.A. tem sofrido críticas de professores e servidores da USP, que não se conformam com o processo adotado para a seleção dos alunos das classes iniciais. Por falta de vagas, a E.A. serve apenas a um grupo reduzido de crianças sorteadas. [...] Em carta de 12 de junho p.p., Vossa Magnificência consultou-me sobre o “interesse da Faculdade em manter a Escola de Aplicação para as atividades de ensino e pesquisa”. Já na entrevista que Vossa Magnificência concedeu a “O Estado de São Paulo” (edição 09/09 p.p.) parece haver dúvidas sobre o alcance pela Escola de Aplicação dos seus próprios objetivos, o que originou mobilização de pais de alunos, que em recente assembléia geral votaram providências destinadas a desenvolver campanha para a continuidade da E.A. e a implementação, em 1985, do curso de 2º grau (grifo ao autor).

Após informar que a Escola de Aplicação é uma instituição prevista no § 2º do Artigo 9º do Regimento da FEUSP, nos termos do parágrafo único do artigo 146 do Regimento Geral da USP, o diretor (ob. cit., p.655-656) descreveu os objetivos da E.A.:

- I – proporcionar escolaridade em nível de 1º grau, respeitando o que dispõe o artigo 1º da lei Federal 4024/61 e os artigos 1º e 17 da Lei Federal 5692/71;
- II – aplicar e avaliar métodos educacionais previstos no Plano Escolar Anual;
- III – servir de campo de estudo a professores da FEUSP e de estágio a alunos da FEUSP nas condições previstas no Plano Escolar Anual.

O diretor continua o ofício (idem, ibidem) nos seguintes termos:

quanto ao 1º objetivo é forçoso reconhecer que os resultados obtidos ao longo dos últimos anos já firmaram reputação notória da E.A. quanto à excelência de seus padrões de ensino. Não há, no caso, apenas a expressão de uma opinião pessoal, mas também notícias sistemáticas do sucesso dos egressos da E.A. em outras escolas, como ainda as contínuas solicitações de colaboração da E.A. em projetos da Secretaria da Educação de São Paulo, Mato Grosso, Universidade Federal de Mato Grosso e Prefeitura de Belém, além de várias escolas da rede estadual e particular. Acrescente-se ainda que, anualmente, a FEUSP encaminha relatório das atividades da E.A. ao Conselho Estadual de Educação, órgão que no sistema estadual deve avaliar empreendimentos do gênero.

Na sequência do ofício, o diretor faz uma explanação a respeito do segundo objetivo que deixa de ser aqui transcrita porque já foi apresentada neste trabalho, no item Projeto de Alfabetização.

O diretor faz menção ao estágio e a pesquisas na Escola de Aplicação que, de fato, constituíram a causa principal das divergências entre um dos congregantes, professor Nélio Parra, e Azanha por ocasião da justificativa da permanência da E.A. junto ao reitor. A propósito deste assunto o diretor (ob. cit., p.658) argumenta:

Quanto ao 3º objetivo, servir de campo de estudos, a E.A. tem oferecido oportunidades não apenas aos professores da FEUSP como também aos de outras unidades da USP, como por exemplo, Instituto de Psicologia, Instituto de Química, Escola de Educação Física, Faculdade de Medicina, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (Curso de Letras).

Na parte relativa a estágios de alunos, forçoso é reconhecer que, pelas próprias dimensões físicas da escola, o atendimento está restrito quase que apenas a alunos das diversas habilitações da FEUSP. Os demais licenciandos são obrigados, na maior parte das vezes, a recorrer a outras escolas para seus estágios. Embora essa situação possa parecer negativa é importante assinalar que o estágio de alunos da Pedagogia é muito diferenciado pois, destina-se, principalmente, a futuros orientadores, diretores de escola e supervisores, isto é, a futuros dirigentes da rede de ensino.

O diretor dá continuidade ao ofício com abordagem acerca da implantação do curso de 2º grau em 1985. Contextualiza a situação da época no que se refere ao ensino de 2º grau que, com a emergência da Lei Federal n. 7.044, passou por profundas alterações, especialmente no que se referia à filosofia e organização desses ramos de ensino em todo o território nacional. Como essa Lei tornou a organização do ensino de 2º grau bastante flexível, reabriram-se as discussões a seu respeito, sendo que as próprias Secretarias de Educação se mostraram hesitantes quanto às possíveis organizações desejáveis. Em seguida, é abordada a proposição de uma instituição de assessoria técnica em Educação mediante a qual a Faculdade de Educação e a Escola de Aplicação poderiam contribuir para a melhoria das escolas públicas, sediadas na vizinhança da USP. O diretor (ob. cit., p.659-660) justifica esta proposição:

[...] Não tenho dúvida de que a execução de um projeto dessa natureza pode beneficiar amplamente a Universidade e a região que a circunda, além de que poderia também oferecer um campo novo para organização dos cursos de licenciatura em novas bases. [...] Nessas condições, não apenas seria possível ampliar o alcance da experiência da E.A. como também criar uma dimensão integradora do trabalho dos Departamentos desta Faculdade e de outros institutos interessados. [...] Nesse sentido, tomo a liberdade de sugerir a Vossa Magnificência a continuidade e a consolidação dos projetos de (1º) manutenção e desenvolvimento da Escola de Aplicação de 1º grau; (2º) e de implantação do 2º grau no início de 1985. Ao mesmo tempo, peço a Vossa Magnificência sua especial atenção à sugestão vinda da própria Escola de Aplicação – e por mim encampada – de instituição da Assessoria Técnica em Educação.

* * *

Vimos, no decorrer do relato da situação da Escola de Aplicação, que ela correu o risco de até mesmo ser extinta, conforme se manifestou o o reitor da USP. Diante deste fato, o diretor da Faculdade realizou uma série de reuniões da Congregação para discutir tanto a continuidade do ensino fundamental quanto a implantação do ensino médio na Escola de Aplicação. Na primeira reunião da Congregação a respeito do assunto, o diretor da FEUSP deixou claro que a

necessidade dessa reunião decorria, entre outros fatores, de *divergências de ponto de vista*. Na verdade, essas divergências referiam-se a sérios desentendimentos entre os professores Nélio Parra e José Mário Pires Azanha. Este fato, aliás, constituiu o *verdadeiro* motivo do pedido de demissão do professor José Mário Pires Azanha da representação junto à Escola de Aplicação e, mais ainda, da sugestão deste professor para pôr a EA em debate. Embora extensas, entendemos ser importante transcrever as cartas trocadas entre esses dois professores, que as encaminharam à Congregação para serem lidas em suas reuniões, conforme consta na Ata da Congregação de 1984, no Livro 14, volume 3, à página 767-806. Veja a seguir.

Carta do professor José Mário enviada ao Diretor da FEUSP para ser lida na reunião da Congregação:

São Paulo, 17 de outubro de 1984. Senhor Diretor. Desde 1976 venho colaborando, com exceção de um ano, com a Escola de Aplicação na condição de representante da Direção da FEUSP. Ao longo desse tempo, tive a satisfação e o orgulho de participar, ainda que em grau menor, do excepcional esforço da Direção e dos professores da EA no sentido de fazer de uma escola, que se dizia então falida, uma instituição educacional respeitada por todos pelo alto padrão de ensino. Creio ser esta a condição essencial justificadora da existência de uma escola de aplicação. Neste momento, porém, a EA e a FEUSP enfrentam um novo desafio, pois, a propósito da implantação do curso de 2º grau, o próprio Reitor levanta dúvidas não só a respeito da necessidade do novo curso como também sobre a conveniência de manter o atual curso de 1º grau. Em face dessa situação e para examiná-la, V.Exa.. houve por bem convocar reunião da Congregação, realizada em 16 p. p., a que compareci na qualidade de convidado. No transcorrer dessa reunião, quando se discutia proposta de solicitação de uma audiência do Senhor Reitor para os Membros da Congregação, o Professor Nélio Parra (Chefe do Departamento de Didática) manifestou-se afirmando não ter condições pessoais de defender a escola de aplicação por discordar do relacionamento dessa instituição com a FEUSP. Ora, esse relacionamento é disciplinado basicamente por dois documentos, a saber, o Regimento da EA e as Normas de Estágios, ambos aprovados pela própria Congregação e reformáveis a qualquer tempo em face de propostas mais interessantes. Até hoje, não obstante comentários esparsos, às vezes depreciativos, e apresentados até mesmo em salas de aula, nenhuma proposta de alteração foi formulada, nem mesmo quando houve solicitação formal sobre o assunto por ocasião dos estudos sobre o 2º grau. Apesar da surpresa com que ouvi a declaração do Professor Nélio Parra, sabedor do que acima está dito, absteve-me no momento de iniciar polêmica em respeito ao Colegiado de cuja reunião de que participava como simples convidado. Neste momento, contudo,

sinto-me à vontade para apresentar e solicitar o que segue: 1. A manifestação do Professor Nélio Parra ocorreu em reunião formal de Congregação e como tal constitui-se em fato concreto inarredável, impossível de ser ignorado pela Congregação. Além disso, veicula denúncia implícita e grave de que a EA falhou como escola de aplicação a tal ponto que é indefensável frente a críticas e eventuais tentativas de promover a sua desativação. 2. Evidentemente, denúncia desse tipo, proferida no ambiente em que foi enunciada, tem que ser rigorosamente apurada para que se tomem em seguida providências corretivas e saneadoras. Quero crer que não se trata apenas da questão de estágios e de colaboração no planejamento de atividades porque estas facilmente poderiam ser ajustadas em face de propostas objetivas e consentâneas com os superiores interesses do ensino na EA. As palavras do Professor Nélio Parra sugerem mais: a ausência de uma sólida concepção do que deve ser e de como deve ser organizada uma autêntica escola de aplicação. 3. Permito-me, portanto, sugerir a V.Exa., bem como à Congregação, que se constitua, de imediato, comissão presidida pelo referido professor ou por elemento por ele indicado para preparar relatório que, no mínimo, abranja os seguintes pontos: a- A idéia de uma autêntica escola de aplicação. B – Crítica da EA a partir dessa idéia. C – Reformulação de regimento, normas de estágios e de outros aspectos necessários à reorientação pretendida. 4- A rejeição da minha sugestão seria lamentável porque significaria, no fundo, que a manifestação do referido professor foi apenas ato de leviandade que convém não levar em conta. Confiado no tirocínio de V. Exa. e no espírito público dos demais membros da Congregação, aguardo que o assunto seja encaminhado segundo os superiores interesses da instituição e segundo as normas acadêmicas usuais até mesmo em questões de menor monta. Creio, ainda, ser dispensável reafirmar a V. Exa. que declino da distinção que me foi feita na designação como representante da Direção junto à EA. Isto me parece essencial para que os estudos que preconizo recebam apenas o influxo das ideias renovadoras que, certamente, conduzirão a EA ao padrão que, involuntariamente, posso ter de algum modo impedido. Na certeza de que esta carta tenha a mesma audiência que a manifestação do professor Nélio Parra, apresento-lhe os meus cumprimentos. Ass. José Mário Pires Azanha, Representante da Direção da FEUSP junto à EA. Exmo. Sr. Prof. Dr. Heladio Cesar Gonçalves Antunha. DD. Diretor da FEUSP.

Ainda na mesma reunião em que foi lida a carta de Azanha, o Professor Nélio Parra pediu a palavra para assim se manifestar:

[...] não queria trazer esse assunto, porque pensei que ficaria no aspecto pessoal, mas no dia seguinte à última Congregação, por volta das 11:00 horas fui interpelado no saguão da Faculdade, no meio de alunos da pós-graduação, orientandos meus – pelo Professor José Mário Pires Azanha, que sem qualquer preliminar, num estado de nervos impressionante, usou os piores nomes de baixo calão, num tom exacerbado. Insisti com ele para irmos à sua sala, querendo explicar o que houve, qual foi a razão, mas não tive chance nenhuma e esta carta vem demonstrar as dificuldades que temos na Faculdade para que ideias divergentes possam ser discutidas num ambiente acadêmico. Não é uma posição minha que deve provocar esse tipo de reação. Eu ser ofendido moralmente, em altos brados no saguão da Faculdade, na presença de diversos alunos? É muito simples e normal, em colegiados, a discordância e argumentações. Isso é mais uma evidência de que diversas vezes tentei conversar sobre o relacionamento da Escola de Aplicação e Faculdade de Educação e tive esse tipo de reação. Uma reação fechada, como se fosse um assunto indiscutível. Acho que é minha opinião e, não a opinião da Congregação; estávamos conversando aqui, foi uma opinião lançada, uma impressão que tenho no momento, que de maneira alguma merecia esse tipo de reação. Mas é a dificuldade que temos nessa Faculdade, por parte de alguns professores, em dialogar. Alguns perderam o costume de ouvir opiniões divergentes. Eu sinto muito ter sido também sem qualquer intenção de ampliar mais as discussões. Simplesmente estávamos conversando abertamente, trocando opiniões. Mas foi um fato lamentável e presenciado por muita gente.

Na 137ª. Reunião Ordinária da Congregação da Faculdade de Educação da USP, o diretor solicitou a leitura de documento (In: Ata da Congregação, 1984, Livro 14, vol. 3, p.782-784) de autoria do professor Nelio Parra em resposta à carta do professor José Mario Pires Azanha a respeito do desentendimento entre ambos, por divergências quanto aos objetivos da Escola de Aplicação. Segue o documento transcrito.

Carta do professor Nélio Parra enviada ao Diretor da FEUSP em resposta à carta do professor José Mário de 18/10/84

São Paulo, 22 de outubro de 1984, Senhor Diretor. Vejo-me constrangido, em razão dos termos do ofício enviado pelo Professor José Mário Pires Azanha e lido na última reunião da Congregação (18/10/84) a expor a V. Exa. e demais membros deste Colegiado, o que segue: No dia seguinte ao da penúltima Congregação (16/10/84) cerca das 11 horas da manhã, no saguão da FEUSP fui, sem qualquer preâmbulo, argumentação ou pedido de esclarecimento, destrutado pelo Professor José Mário Pires Azanha de uma forma que prefiro não reproduzir neste documento. Apesar do descontrole emocional do citado professor, consegui depreender que tal comportamento fora motivado por pronunciamento que eu fizera na sessão da Congregação em que se tratou da Escola de Aplicação. O respeito e a admiração que sempre dediquei ao Professor José Mário Pires Azanha levaram-me a sobrelevar o incidente, buscando outras explicações ao fato, que não a mera

existência de pontos de vista divergentes, na certeza de que, passada a 'tempestade' do momento, discutiríamos nossos desacordos num clima mais compatível com o ambiente acadêmico. Devo lembrar que em outras ocasiões, quando tentei analisar o assunto 'Escola de Aplicação', com o Professor José Mário Pires Azanha, a sua reação, se bem que não tenha atingido o nível desta última, não foi, em absoluto, animadora. Entre manter uma amizade a mim muito cara e insistir na análise do problema em questão, pondo em risco a primeira, optei pela amizade. O acontecido agora evidencia que o meu receio não era infundado. Entretanto, e daí a razão principal desta manifestação, no dia seguinte ao do deplorável ocorrido, fui surpreendido com a leitura do ofício do professor José Mário Pires Azanha a V. Exa., onde é dada a interpretação parcial à minha intervenção da Congregação em tela. Sinto-me, pois, obrigado, funcional e moralmente, a prestar os esclarecimentos seguintes que reputo importantes para a compreensão dos fatos. O relato, ainda que sucinto, da atmosfera das sessões da Congregação (dias 16 e 18/10/84) quando se discutiu o grave problema colocado pelo Senhor Reitor a V. Exa., a respeito da continuidade ou não da Escola de Aplicação, é fundamental, principalmente para os que pretendem julgar o conteúdo e as intenções dos diversos pronunciamentos dos senhores membros deste Colegiado. A fidelidade desta exposição poderá ser verificada através das gravações das fitas magnéticas destas reuniões. A surpresa e a perplexidade dos membros da Congregação ante a proposta da Reitoria de desativação da Escola de Aplicação geraram manifestações diversas onde da busca de explicações saltava-se à discussão de estratégias para, logo em seguida, voltar-se ao ponto inicial. Neste caminhar em círculo, dois pontos foram por todos aceitos: 1) A preservação da Escola de Aplicação cujos méritos são inquestionáveis e, 2) a não concordância com uma sobrecarga ao já insuficiente orçamento da FEUSP. Em certo momento foi sugerido um encontro dos membros da Congregação com o Senhor Reitor, para tentar esclarecer o problema. Perguntas bastante pertinentes formuladas pelo Professor Dr. Alexandre Augusto Martins Rodrigues aos membros da Congregação, a respeito do papel atual da Escola de Aplicação nas atividades da FEUSP, revelaram-se de difícil resposta. Tal fato, diga-se de passagem, repetiu-se na reunião seguinte, de 18/10/84, quando novamente o Professor Dr. Alexandre levantou a hipótese de que, talvez, respostas claras, bem fundamentadas sobre o relacionamento da Escola de Aplicação com a Faculdade deveriam constituir o argumento forte em um possível encontro com o Senhor Reitor. Nesta oportunidade, assim como os demais colegas, manifestei

meu ponto de vista, externando informações sobejamente conhecidas e admitidas, a respeito do pequeno intercâmbio entre as duas entidades em questão. Acredito ter sido até cansativo ao insistir que não estava interessado em buscar possíveis culpados para o fato, mas sim em dialogar, em outras circunstâncias, para em conjunto resolver a situação. Ao longo dos debates afirmei que em uma hipotética entrevista da Congregação com o Senhor Reitor, eu não teria condições morais de, se questionado diretamente, afirmar que, em razão do uso que a FEUSP faz atualmente da Escola de Aplicação, esta se justificaria quanto 'laboratório de ensino'. Em certo momento desta discussão, o Professor José Mário Pires Azanha retirou-se da reunião. Na troca de opiniões em que se seguiu e se prolongou na reunião seguinte, pude concluir e justificar o meu pronunciamento anterior: não deveríamos correr o risco de manter um contato com o Senhor Reitor, antes que tivéssemos firmado uma posição bem definida quanto ao papel de uma Escola de Aplicação para uma Faculdade de Educação, que não era este o momento para se discutir se o atual relacionamento entre estas duas entidades era bom ou não. O que importava agora era manter em funcionamento a 'escolinha'. Como disse antes, a gravação em fita magnética pode comprovar as afirmações aqui expostas que, diga-se de passagem, foram esposadas pela maioria dos membros da Congregação. O objetivo era claro: dar mais peso ao argumento da necessidade de um 'laboratório de ensino' (Escola de Aplicação) para a FEUSP. O acompanhamento apenas parcial das reuniões da Congregação onde se discutiu a Escola de Aplicação pode, em parte, explicar o comportamento do professor José Mário Pires Azanha, que relatei no início e também o nível de sua interpretação, exposta no ofício mencionado, interpretação que vai além das limitadas informações de que dispunha, de vez que não participou de toda a discussão. A acusação de levandade levantada em seu ofício, pois, deve ser redirecionada. Senhor Diretor, não poderia encerrar este ofício sem manifestar o meu profundo respeito a todos os membros da Congregação que em que pesem o clima preocupante que nos envolve e o esforço exigido em sessões quase que permanentes, tentaram, com a máxima boa vontade, compreensão e respeito mútuo, encontrar uma maneira adequada e compatível com o nível das partes – Reitoria e Congregação – para solucionar o grave problema com que se defronta a FEUSP atualmente. Um ambiente desta natureza, de discussão livre e de respeito às ideias divergentes, é básico à sobrevivência de uma instituição. É nestas circunstâncias de 'crise' que, principalmente, os ideais mais altos da Faculdade devem prevalecer acima de quaisquer

discordâncias ou desentendimentos que possam ocorrer em nível das pessoas. Solicitando de V. Exa. a gentileza de que este ofício seja lido e incluído na Ata da próxima reunião da Congregação, reitero-lhe os meus mais atentos cumprimentos. Ass.: Nélio Parra. Chefe do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada.

A carta do Professor Nélio Parra deu ensejo à nova resposta do Professor José Mário. Segue o ofício (In: Ata da Congregação, 1984, Livro 14, vol. 3, p.740-43) transcrito.

***Ofício do Professor José Mário Pires Azanha ao Professor Nélío Parra
(com cópias para os Membros da Congregação da FEUSP).***

São Paulo, 25 de outubro de 1984.

Senhor Professor

Não era minha intenção retomar o assunto de sua conduta na reunião da Congregação, realizada em 16 p.p.. Minha carta ao Diretor da FEUSP havia, para mim, encerrado o episódio. Nessa carta não há nenhuma ofensa ao senhor. Apenas frisei nela que se a Congregação não constituísse a comissão que sugeri para examinar suas considerações sobre a escola de aplicação, isso equivaleria na prática a tomá-las como levianas. Textualmente, eu disse: “A rejeição de minha sugestão seria lamentável porque significaria, no fundo, que a manifestação do referido professor foi apenas ato de leviandade que convém não levar em conta.” Continuo a pensar assim.

Contudo, o senhor sentiu-se agravado, não pela Congregação que não constituiu a comissão sugerida, mas, por mim e apressou-se em escrever também ao Diretor da FEUSP expondo a sua versão do episódio. Não se limitou, porém, aos fatos e investiu pesadamente contra a minha pessoa. O perfil que me traça é inteiramente negativo sem nenhuma atenuante. Retrata-me como impulsivo, grosseiro, avesso à discussão, intolerante e além de tudo leviano, pois teria feito afirmações sobre fatos que não conhecia completamente. Confesso-lhe que nunca fui julgado tão severamente e com tal furor. De minha atuação nesta Faculdade, segundo sua carta, nada sobra de positivo.

Permita-me, pois, retomar alguns pontos da referida carta, não para justificar-me, mas apenas para a justa memória das coisas.

1 – Em primeiro lugar, não o abona academicamente o uso desvolto que faz da falácia “argumentum ad hominem”, dirigindo o ataque ao homem na esperança de assim desvalorizar suas ideias e posições. Tal prática, usual na imprensa marrom, é essencialmente astuciosa. Confesso-lhe que em minha longa vida de serviços públicos, provada em situações difíceis, apenas algumas vezes defrontei-me com tal procedimento. É um tipo de argumento retoricamente eficaz porque aposta na turvação das águas. V.Sa. usou dele quando, desconsiderando inteiramente minha modesta mas efetiva contribuição aos trabalhos da EA, procurou confundir minha austeridade no serviço público com carranca, mau humor, irascibilidade etc.. Não lhe será difícil obter êxito no exercício dessa prática. Minha figura física facilitar-lhe-á a tarefa.

2 – Segundo os termos de sua carta, eu teria agido levemente porque fui precipitado em afirmar coisas sem conhecimento completo do que ocorrera em reuniões da Congregação a que não assisti. Repilo a injúria por duas razões. Em primeiro, porque não é verdade. Na minha carta ao Diretor da FEUSP ative-me exclusivamente ao que o senhor confessa que afirmou mesmo, isto é, não ter condições pessoais (ou morais) de defesa da EA como escola de aplicação. Segundo, porque o senhor está precariamente credenciado para ajuizar moralmente a minha conduta no episódio. Senão, vejamos. Temos convivido diariamente nesta Faculdade e no dia em que ocorreu a referida reunião almoçamos juntos, mais a senhora diretora da EA. Nessa ocasião, conversamos sobre o assunto da reunião, a carta da Direção da FEUSP à Reitoria, o senhor adiantou, sem que lhe perguntassem, que iria apenas propor a aprovação dos termos da mesma. Depois, conduziu-se diferentemente do que dissera, pois a carta do Senhor diretor foi em defesa da EA e o senhor alegou não ter condições de fazer essa defesa (voltarei a este ponto). É claro que cada um age segundo seus próprios princípios, mas não pude evitar a surpresa, porque não consigo aceitar que se possa agir em desacordo com o que se afirma. Em face disso, por mais comedido que queira ser, não sei como evitar a palavra deslealdade para descrever o seu desempenho no episódio.

3 – Por isso mesmo, ao procurá-lo no dia seguinte para exprobar-lhe a conduta usei o calão, única linguagem que me pareceu adequada ao momento. Porque, convenhamos, em certas questões de caráter o calão tem uma força descritiva que falta à linguagem acadêmica, tão eufemística e solene. Afinal, em Roma, como os romanos.

4 – Ao longo de sua carta, o senhor procurou caracterizar-me como avesso à discussão e intolerante com as divergências, razão pela qual até hoje não foi possível que a sua crítica e a de outros pudessem produzir os desejados efeitos corretivos nos descaminhos pelos quais, com minha orientação, enveredou a Escola de Aplicação.. A situação teria chegado a tal ponto que, hoje, essa escola é indefensável. Baldadas vezes teria havido tentativas de crítica. Todas repelidas por mim.

Não me interessa esquadrihar a motivação que o levou a essa apresentação do relacionamento entre a EA e a Faculdade. Mas, ela repousa numa inverdade. O relacionamento entre as duas instituições é regulado pelos respectivos regimentos e por normas de estágios fixados por comissão conjunta.

Nunca houve por parte dos professores da Faculdade formulação da proposição de reexame desses documentos apesar até de ter havido oportunidades formais para tal. Além disso, em cada início do ano há convite para que professores

da FE participem do planejamento das atividades da EA. Enfim, oportunidades de crítica têm sido sistematicamente desconsideradas. Nenhuma divergência se estabelece sem crítica. A menos que, quando fala em divergências, o senhor esteja se referindo a comentários à boca pequena de que vez por outra se tem notícia. Mesmo em relação a esse tipo de comentário, V.Sa. não poderá negar que há cerca de dois anos solicitei-lhe formalmente que convocasse uma reunião para esclarecer e discutir o assunto, pois tomáramos conhecimento de que isso estaria ocorrendo em sala de aula. Mas, nunca houve a reunião solicitada. Ainda há pouco, no Congressinho da FEUSP, propus de público e na sua frente que o assunto do relacionamento EA-FE fosse objeto de um exame sistemático por professores e alunos. Também desta vez nada houve.

Percebe-se que com relação a este ponto V.Sa. também usa a técnica do “argumentum ad hominem”. Retratando-me como intratável e intolerante seria inútil tentar o diálogo. Porém, ainda assim, cabe observar que eu não sou a escola de aplicação e que na Direção da mesma há uma pessoa extremamente afável, humilde e bem educada.

5 – Há ainda outro ponto a esclarecer a respeito de suas palavras na Congregação sobre não ter “condições morais” de fazer a defesa da EA como escola de aplicação. Realmente, nós dois sabemos que não tinha. O porquê também, pois por ocasião da carta do Senhor Reitor ao Diretor da Faculdade fazendo interpelação a respeito do interesse na manutenção da EA, V.Sa., já tinha dito ao Reitor que a EA nada mais era do que uma prestação de serviços à comunidade. Isso, eu soube de sua própria boca, dito na presença do Prof. Celso Beisiegel. Apesar de censurá-lo na ocasião, jamais difundi a informação para não fazer intrigas num assunto de tal relevância. Percebo agora que errei, pois o fulcro da posição do Senhor Reitor é exatamente este: não cabe à Universidade propiciar escolaridade de 1º e 2º graus a ninguém, por isso, prestando a EA apenas esse serviço não seria irrazoável desativá-la. No entanto, ao afirmar na Congregação que não teria “condições morais” de defender a EA, V.Sa. omitiu esse fato que, contudo, é altamente relevante para a plena compreensão de toda a história. Eu, por consideração humanitária também silencieei.

6 – Finalmente, há ainda um ponto a considerar. Num trecho de sua carta, a propósito do relacionamento entre EA e FEUSP, V.Sa. num rasgo que parece ser de generosidade, disse “que não estava interessado em buscar possíveis culpados.” Estranha linguagem. Estranha mentalidade acadêmica! Repugna-me ouvir dizer que numa universidade, pessoas que têm certas ideias em Educação e que as expõem e defendem, possam por qualquer critério que seja, serem consideradas culpadas, ainda que impunes e perdoadas. A culpa e a inocência não são categorias para

avaliar a vida acadêmica. Já houve um tempo, não muito distante, em que os “culpados” eram chamados de subversivos. De minha parte, que atravessei esse tempo e sofri o seu peso, rejeito a generosidade mal colocada.

Parece-me desnecessário o alongamento desta carta. A um leitor sereno, ela fornece elementos para um ajuizamento também sereno de tão desagradável episódio. Lamento muito profundamente ter sido constrangido a escrevê-la. Mas, não pude deixar de fazê-lo por respeito à minha própria atuação nesta Faculdade. Não tenho do que me defender, mas não posso consentir que com leveza sejam desconsiderados serviços que prestei com inatacável honestidade pessoal e profissional.

É de se lamentar, ainda e acima de tudo, que não esteja ocorrendo o mais importante, que é a defesa unânime de uma escola que, embora imensamente aperfeiçoável, constitui uma demonstração inequívoca de que também a escola pública pode ser uma boa escola.

Lamento, finalmente, que V.Sa. tenha se prestado talvez até incautamente a um jogo confuso e destrutivo cuja motivação não identifique.

Assinado: José Mário Pires Azanha

* * *

Conforme afirmara, Azanha demitiu-se do cargo de representante da FEUSP junto à Escola de Aplicação em 1984, mas empenhou-se na realização de um debate sobre a escola. A propósito, ele comenta o fato de que discutir, criticar e reformular experiências de ensino deveria ser uma atividade corriqueira numa instituição acadêmica. Entretanto, não era este o caso a respeito do debate sobre a Escola de Aplicação que constituía um fato insólito. Daí a necessidade de serem explicitadas com clareza as *razões* desse acontecimento, bem como os *objetivos* a serem alcançados, o que será descrito a seguir..

5.2 A ESCOLA DE APLICAÇÃO EM DEBATE

Como decorrência das divergências descritas e, mais ainda, da solicitação do professor José Mário Pires Azanha a fim de que se realizasse o debate sobre a Escola de Aplicação, o diretor da Faculdade constituiu uma comissão para isso. Entretanto, devido a vários fatos – concordância do reitor para a manutenção da E.A., a implantação do 2º grau e a substituição da Direção da Faculdade – a comissão se dissolveu e o debate só se concretizou em 1985.

Uma nova comissão de representantes da Faculdade junto à E.A. interessou-se pela realização do debate. Azanha esclareceu quais eram suas expectativas, adiantando que se elas fossem frustradas, também seria frustrado o próprio debate “transformando-o em mera tertúlia acadêmica”.

Essas expectativas, segundo Azanha (1986, p.167-168) foram as seguintes:

Em primeiro lugar que nenhuma proposta de reformulação seja feita sem a correspondente crítica do ponto a ser reformulado, bem como da explícita indicação do relacionamento da crítica e da proposta com uma concepção alternativa de escola de aplicação.

Em segundo lugar, não podemos imaginar que, neste debate, o pessoal da E.A. seja sumária e primariamente colocado em julgamento e, portanto, numa posição defensiva; e que o pessoal da FEUSP assuma a posição do jogador, colocando-se, portanto, em situação de ataque. O que está em discussão é o projeto da escola de aplicação como tal. Isso não significa apenas um conjunto de ideias, mas também o esforço de realização dessas ideias. O que importa, pois, é o balanço crítico de tudo que ocorreu nos últimos anos e, a partir dele, o estabelecimento das reorientações necessárias.

Azanha enfatizou a importância da crítica fundamentada no debate e reiterou que cabia ao pessoal da Faculdade a responsabilidade de explicitar as alegadas insatisfações, expressas esparsamente e, por vezes, inoportunas por alguns de seus membros. E concluiu (*idem, ibidem*) :

Esta é a razão principal que torna este debate um acontecimento insólito. A FE, de fato, sempre foi ambígua na sua responsabilidade para com a Escola de Aplicação. Ambigüidade, no caso, pode eventualmente ser indicação de inconseqüência intelectual e de irresponsabilidade acadêmica. Este debate é o momento para que a FE assuma o seu papel acadêmico e desfaça esta suspeita.

Ao explicar sobre sua concepção de escola de Aplicação, Azanha deixa claro que suas ideias a respeito tinham como referência a Escola de Aplicação da FEUSP, uma vez que sua atuação nessa escola contou com uma participação marcante no período de 1976 a 1984. Por isso ele disse se sentir disponível para receber críticas, pois não tinha a pretensão de que seu desempenho estivesse isento de erros. Assim, ele esclareceu que se sentia à vontade para fazer considerações sobre a idéia de escola de aplicação, embora tivesse sempre em vista a Escola de Aplicação da FEUSP.

A autonomia da escola constitui, para Azanha, uma idéia essencial ao processo educativo: sem ela uma escola pode ter um mero doutrinador e não, um educador. A autonomia do professor decorre de um esforço coletivo que tem em vista pôr em prática um *projeto educativo da escola*, elaborado pela própria escola e com vistas a um objetivo comum. Neste sentido, não

seria possível conceber uma escola de aplicação diferenciada das escolas públicas, o que constituiria um desvirtuamento de sua real finalidade. Diz Azanha (1986, p.169).

[...] Não obstante a clareza desta idéia, o risco de estabelecimento de um estatuto privilegiado é permanente numa escola pública de aplicação; a história recente do ensino público paulista está cheio de exemplos de escolas que, pelos privilégios acumulados, desviaram-se do papel que lhes cabia em face da rede pública. Mas, uma escola de aplicação deve, quase paradoxalmente, ser exemplar. Exemplar como indicação da viabilidade de ensino público eficiente sem condições privilegiadas. Principalmente nestes tempos, em que a “má qualidade do ensino público” é a principal razão, ideologicamente manipulada para legitimar o descaso governamental com a escola pública; ganha relevo, até mesmo político, o esforço de demonstração da viabilidade pedagógica de uma boa escola pública.

Na sequência da sua explanação, Azanha afirma que uma escola pública de aplicação deve, necessariamente, ser gerida por responsáveis que tenham consciência política de seu desempenho, o que implica uma contínua revisão conceitual que os preserve do “corporativismo funcional” ou pedagógico. Numa exemplificação: não é possível que a reprovação de um aluno não seja um reflexo do trabalho do professor. Falhas de aprendizagem não devem ser vistas apenas como falhas do aluno, mas também do ensino. E isto deve ser um entendimento essencial numa escola de aplicação, dada a sua natureza exemplar para a rede pública. Se a escola, enquanto instituição autônoma deve ter seu próprio projeto pedagógico, não se justifica enviar-lhe pacotes preparados em instância superior. Porque é necessário respeitar a cultura própria de cada escola que, por si só, é sempre diferente de qualquer outra escola. Para Azanha (ob. cit., p.170):

[...] Nessas condições, cada escola pública deve formular o seu próprio plano de melhoria a partir da análise honesta de suas próprias deficiências. Sem este esforço, o trabalho escolar acaba sendo fragmentário, contraditório e ineficiente, pois, diretrizes e orientações gerais não são capazes de organizar as rotinas do cotidiano e é nesse cotidiano que o trabalho educativo se desenvolve. Por exemplo, não basta preconizar como orientação geral o desenvolvimento do espírito crítico e ministrar, na prática, um ensino que não solicite a compreensão do aluno, mas apenas a devolução, por este, da lição recebida. Não basta preconizar a excelência da convivência democrática, cujo fundamento é a tolerância com a divergência, e instituir padrões disciplinares inteiramente desacompanhados do esforço do diálogo e de convencimento.

Por isso, se em face da extensão da rede de escolas, toda esperança de melhoria do ensino depende de um esforço próprio, de cada escola na elaboração e na execução de seus planos específicos, não se concebe que uma escola de aplicação tenha suas diretrizes e orientações gerais apenas como componentes de relatórios, sem nenhuma consequência na organização de suas rotinas, sem nenhuma consequência na organização de suas rotinas cotidianas de ensino e de convivência social.

O debate sobre a Escola de Aplicação foi realizado nos dias 27, 28 e 29 de agosto de 1985. Nesta época, o quadro de pessoal da USP, da Faculdade de Educação e da Escola de Aplicação era o que segue.

Reitor da USP:

Prof. Dr. Antonio Hélio Guerra Vieira

Vice-Reitor da USP:

Prof. Dr. Antonio Guimarães Ferri.

Diretor da FEUSP:

Prof. Dr. Antonio Carlos Coelho Campino

Vice-Diretor da FEUSP:

Prof. Dr. Alexandre Augusto Martins Rodrigues

Diretora da Escola de Aplicação:

Profa. Nívia Gordo

Representante do diretor da FEUSP junto à Escola de Aplicação:

Profa. Cecília Sanches Teixeira

Comissão Organizadora:

Profa. Angelina Teixeira Peralva, Profa. Elisabete Mokrejs, Profa. Cecília Sanches Teixeira

O programa do debate constou de abertura pelo então diretor da FEUSP, Prof. Dr. Antonio Carlos Coelho Campino. Após salientar a importância do debate, o diretor fez o seguinte pronunciamento (FEUSP, 1985, p.12-13):

[...] Entendo que muito já se fez na Escola de Aplicação no sentido de permitir que contribuamos positivamente nesse debate e justifiquemos a existência de uma escola de 1º e 2º graus dentro da Universidade de São Paulo. Entretanto, muito há ainda, que fazer. Entre estas tarefas, identifico como premente a de dar à Escola de Aplicação uma estrutura administrativa ágil e dinâmica que possibilite melhores condições de trabalho e permita uma melhor integração entre a Escola e a Faculdade de Educação. Aliás, cabe lembrar que a Comissão que estruturou este debate explicitou como seu objetivo fundamental o de repensar as relações entre a FEUSP e a Escola de Aplicação.

Outra tarefa fundamental é a de identificar e desenvolver lideranças que possam auxiliar na formulação e implantação do projeto da nova Escola de Aplicação. Assim, espera-se deste debate a formulação das diretrizes gerais para uma nova fase da Escola de Aplicação, a sugestão de formas organizacionais e administrativas que permitam implementar e desenvolver este projeto e o surgimento de lideranças ao nível do corpo docente, que nos possam auxiliar na transformação dessa ótima escola que ela é hoje em uma verdadeira Escola de Aplicação.

Seguiu-se uma Mesa Redonda em que foi abordado o tema “Diferentes Experiências e Concepções de Escolas de Aplicação, Experimentais e de Demonstração”. Contou-se com a participação dos professores: Olga Molina (coordenadora), Luci Maria Brandão (representante do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora), Bernadete Gatti (representante da Fundação Carlos Chagas) e José Mário Pires Azanha (professor da FEUSP).

Após um intervalo, houve debate sobre a “A Escola de Aplicação da FEUSP”, coordenado por Dirceu da Silva, tendo como expositora Maria do Carmo Ferraz Tedesco, ambos professores da Escola de Aplicação. Foram debatedoras as professoras da FEUSP: Lisete Regina Gomes Arelaro, Olga Bechara e Anna Maria Pessoa de Carvalho.

O segundo dia do debate constou de grupos de trabalho com participação de todos os componentes da equipe escolar da E.A.: direção, coordenação técnica e professores, distribuídos por áreas de ensino: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. Após exposição desses grupos de trabalho, houve uma sessão plenária.

No terceiro dia, contou-se com a participação de três grupos de trabalho, coordenados por professores da FEUSP:

Grupo 1 – “O Regimento da Escola de Aplicação”. Coordenação: Maria do Rosário Silveira Porto;

Grupo 2 – “Normas de Estágio”. Coordenação: Moacyr Ribeiro do Valle;

Grupo 3 – “Expansão da Escola de Aplicação: Curso noturno, Pré-Escola, Educação Especial”. Coordenação: Marília P. Spósito.

O debate terminou com a exposição destes grupos, seguida de sessão plenária e “Recomendações à Congregação da FEUSP”.

No decorrer das exposições e dos debates ocorridos nos três dias houve muitas sugestões com vistas a mudanças na Escola de Aplicação como, por exemplo, eleições do coordenador (por áreas de ensino) entre os pares, instituição de um plano de carreira para os professores com base em diversos critérios: bom desempenho, especialização em cursos e pesquisas na FEUSP, avaliação pelos próprios colegas. Outros aspectos foram também objeto de discussão, como alterações no Regimento da E.A: remuneração por horas de planejamento; aumento de responsabilidades para a direção e para o conselho da escola, eliminação do registro das disciplinas que compõem o currículo, uma vez que elas já estão estabelecidas por lei, entre outras.

Também foram feitas diversas sugestões para melhorar a integração da Escola de Aplicação com a Faculdade de Educação: participação do Diretor da E.A. na Congregação como membro nato mesmo sem direito a voto; trabalho conjunto do coordenador pedagógico e da orientadora educacional, respectivamente, com uma professora da FEUSP e uma da EA. Da mesma forma,

desenvolvimento de projetos de pesquisa por professores da E.A com professores da FEUSP. E assim por diante.

Considerando a multiplicidade de proposições feitas nas sessões plenárias e a dificuldade de equacioná-las em tempo curto, foi sugerida a formação de uma **Comissão Paritária** que, dependendo da aprovação do Diretor da FEUSP, seria encarregada de formular as propostas de acordo com as ideias expressas nas sessões plenárias. Desta forma, foi organizada essa Comissão que constou de três professores da FEUSP e quatro professores e mais dois suplentes da E.A., um representante da Associação Escola-Lar da Escola de Aplicação.

O Relatório de Atividades da Comissão Paritária FEUSP/EA (1986, p.1) é iniciado nos seguintes termos:

Atendendo à solicitação encaminhada pelo Plenário dos debates sobre a Escola de Aplicação, o Exmo. Sr. Diretor da FEUSP constituiu uma Comissão Paritária, encarregada de, conforme o ofício nº 894, dirigido aos senhores Chefes dos Departamentos, formular propostas concretas no que se refere a:

1. Reconsideração dos objetivos da EA, tendo em vista um trabalho conjunto, em termos de:
 - atividades de pesquisa nas diversas áreas da educação;
 - formação de professores e especialistas em educação;
 - oferta de escolaridade de 1º e 2º grau, respeitando o disposto na legislação vigente;
 - constituição de um centro irradiador de projetos pedagógicos.
2. Reconsideração da situação da EA quanto ao seu regime jurídico, à sua estrutura técnico-administrativa e ao seu regimento, de modo a garantir a realização dos objetivos apontados.
3. Redefinição da carreira do corpo docente da EA.

Após examinar as discussões realizadas no plenário, analisar os documentos que disciplinam a instituição, relatórios, esclarecimentos verbais e debates entre os membros da Comissão Paritária, chegou-se às seguintes conclusões: manutenção dos objetivos da EA como escola de 1º e 2º graus, assegurando-se seu caráter de escola pública que dê apoio à pesquisa e estágio. Afirma o Relatório (FEUSP/EA, 1986, p.3)

Enquanto Escola de Aplicação, seus objetivos devem ser propostos com vistas a uma integração efetiva dos professores da FEUSP e EA, capaz de garantir oportunidades de observação, pesquisa, reflexão e progresso do conhecimento sobre a educação aos professores e alunos da FEUSP, bem como, aos docentes da EA.” (Relatório da Comissão Paritária.

Quanto à autonomia da EA, dispõe-se que ela é assegurada mediante sua liberdade de formular seu próprio projeto pedagógico, contendo objetivos gerais, recursos metodológicos, currículo, forma de avaliação, sendo que esse projeto fica sujeito a reformulações e revisões constantes.

A estrutura técnico-administrativa da EA deve ser tal que permita a instituição de canais que facilitem e estimulem a colaboração da EA junto à FEUSP.

Com relação ao Regimento da EA, a Comissão (ob. cit., p.3) faz a seguinte observação:

O Regimento Interno da EA deve ser reformulado em vista de sua adaptação ao enunciado nos itens anteriores e a uma estrutura técnico-administrativa que permita a participação da coletividade interessada no desempenho da escola – corpo discente, pais, professores e diretores da EA e da FEUSP, em estreita colaboração para elaborar o projeto autônomo da Escola.

No que se refere à instituição de uma carreira para os professores da EA, a Comissão propõe que sejam assegurados, na proposta de estatutos, os princípios mais gerais que devam orientar a estruturação dessa carreira.

A Comissão entende que a reformulação básica sugerida propiciará atividades de pesquisa nas diversas áreas da educação, formação de professores e especialistas em educação, além da instituição de um centro irradiador de projetos pedagógicos.

Finalmente, são apresentados alguns esclarecimentos a respeito das consultas feitas à Comissão (idem, p.40):

Em relação ao primeiro tópico – aumento do número de vagas para funcionários da USP – a Comissão propõe alteração no Regimento da EA no sentido de atender a este justo pedido, embora sem estabelecer distinção entre funcionários docentes ou administrativos, por entender que todos são, igualmente, servidores da USP.

Quanto à ampliação da EA, a Comissão sugere, tendo em vista esclarecimentos prestados por docentes da EA, que se aumente uma classe para cada série do 1º grau, a partir de 1987. Desta maneira, no próximo ano a EA oferecerá 90 (noventa) vagas a 1ª série do 1º grau. No tocante ao 2º grau, o aumento das trinta vagas, na 1ª série, a partir de 1988, tendo em vista a conclusão dos estudos da primeira turma.

Quanto à solicitação de que “as crianças matriculadas na Creche da USP tenham direito ao acesso direto na Escola de aplicação” que lhe são dirigidos, a Comissão entende que esta não seria uma medida justa. A Creche não pode atender a todos os pedidos que lhe são dirigidos e, conseqüentemente, algumas crianças, filhas de funcionários docentes ou administrativos, seriam duplamente penalizadas, uma vez que, ao serem rejeitadas pela Creche, estariam automaticamente excluídas da EA.

No tocante à sugestão de que seja instalado “um curso de 1º grau noturno que atenda a funcionários”, entende a Comissão ser esta uma idéia interessante, sem dúvida, de grande alcance social, mas que deveria ser objeto de estudos mais aprofundados pelas características diferenciadoras que um curso desta natureza apresentaria em relação aos desenvolvidos pela EA.

Quanto ao Regimento da Escola de Aplicação, a Comissão instituiu, na parte administrativa, um **Conselho Diretor** como órgão consultivo, normativo e deliberativo, sendo, assim, a instância máxima de orientação da EA.

Esse Conselho seria composto de treze membros, a saber: diretor da FEUSP, um docente de cada Departamento da FEUSP, o diretor da EA, três docentes da EA, um representante dos funcionários administrativos da EA, escolhido entre seus pares, dois pais de alunos, um de 1º e outro de 2º grau; dois alunos: um do 1º e outro do 2º grau.

O Conselho Diretor teria amplas atribuições, estando subordinado apenas ao diretor da FEUSP ou, na ausência dele, ao seu vice-diretor.

No período de 1985 a 1987, foram concretizadas algumas das proposições feitas no debate. Modificou-se o regimento da escola que dispôs, por exemplo, sobre a instituição de um conselho diretor, um conselho da escola; a eleição, entre os pares, do diretor e de responsáveis pela orientação pedagógica, a carreira profissional dos professores, entre outras disposições. Assim, foi modificado o plano técnico-administrativo e pedagógico da Escola de Aplicação, orientado por Azanha e que fora posto em prática desde o ano de 1976.

Apesar dessas alterações, salienta-se o fato de que não foram atendidas as proposições inicialmente feitas por Azanha, ou seja, definição de uma concepção de escola de aplicação; a identificação das possíveis falhas que até então a escola vinha apresentando, nem os argumentos que justificassem essas críticas. Além disso, no decorrer do funcionamento da EA, não foram estabelecidas, pelo menos até 1986, uma diretriz e demais orientações, conforme ocorreu no período em que o professor José Mário Pires Azanha atuou como representante da FEUSP junto à EA. Em 1985, foi implantado e posto em funcionamento o ensino de 2º grau, atual ensino médio, cujo projeto é de autoria deste professor.

5.3 PROJETO DO ENSINO MÉDIO PARA A ESCOLA DE APLICAÇÃO

Faremos uma análise bastante sumária do Projeto do Ensino Médio, uma vez que o objeto do nosso estudo é o ensino fundamental. Considerando o caráter exemplar desse Projeto, entendemos que se justifica uma abordagem de suas principais ideias.

Para ilustrar o sentido de educação humanista, proposto para o Ensino Médio, Azanha apresenta uma epígrafe relativa ao pensamento de Rousseau (1987, p. 153):

Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem.

Na **introdução** do seu estudo, Azanha observa que, independentemente de qualquer avaliação do pensamento pedagógico de Rousseau, a epígrafe transcrita de suas ideias retrata o que se pode chamar de “originalidade fundamental” do antigo ensino secundário que sempre visou a uma “cultura geral” de caráter desinteressado. Mesmo em face das transformações econômicas e sociais que afetaram o ensino médio, sempre prevaleceu a atração por cursos desse nível que tinham por finalidade uma formação geral. Entretanto, com a promulgação da Lei 5.692/71, cometeu-se o erro de atrelar a formação dos adolescentes ao mercado de trabalho, desfigurando-se, assim, tanto o ensino secundário, quanto o ensino técnico de 2º grau. Somente após a implantação da lei 7.044 foi possível refazer a distinção entre um ensino de caráter formativo e um ensino profissionalizante.

Afirma Azanha (1986, p.154-155):

Com a edição da Lei 7.044, supera-se a obrigatoriedade profissionalizante e restauram-se, assim, novas oportunidades para o ensino de 2º grau, não apenas para que se retome a histórica vocação formativa do antigo ensino secundário como também para que o problema da profissionalização tenha soluções mais criativas e adequadas no momento histórico brasileiro. [...] É no âmbito dessas oportunidades que se pretende implantar o ensino de 2º grau na Escola de Aplicação da FEUSP. Confinado, porém, esse esforço aos limites de uma única escola, não será possível ensaiar-se nela um tipo de organização integradora de ensino de 2º grau que antes concilie do que separe a tradição formativa e a tradição técnica desse ensino.

Entretanto, Azanha entende que seria possível essa ação integradora desde que, num prazo mais longo, fosse instituído um plano amplo pela Secretaria de Estado da Educação e a Universidade de São Paulo. O plano de ensino de 2º grau, elaborado para a Escola de Aplicação, se estenderia ao maior número possível de escolas públicas da rede oficial de ensino. Tratar-se-ia, então, de desenvolver o 2º grau com três anos de formação geral. Depois, os alunos que assim o quisessem poderiam optar por um curso profissionalizante de um ano em escolas técnicas especiais, em empresas ou na Universidade. Desta forma, o aluno teria uma formação geral e comum que lhe permitiria o exercício da sua cidadania, aliada a um bom desempenho como profissional.

Entretanto, o plano integrador tinha limites, uma vez que ele dependia de acordos de médio ou até mesmo de longo prazo e era necessário definir, no momento, o objetivo do Ensino Médio com certa rapidez, uma vez que o curso seria iniciado já no ano de 1985. Afirma Azanha (ob. cit., p.155):

No momento, por força desses limites, não é viável que no curso de 2º grau a instalar-se na E.A. destinado a uma clientela reduzida, sejam aproveitadas todas as possibilidades que a Lei 7.044 oferece para a integração da tradição humanista da formação geral com as exigências específicas de uma formação técnica diferenciada. Por isso, optou-se por aquela, na convicção de que a preparação para o trabalho se funda numa sólida formação geral.

5.4 OBJETIVO E CARÁTER DO ENSINO DE 2º GRAU

Azanha deixa claro que o objetivo fundamental do ensino de 2º grau é o de contribuir para o exercício consciente da cidadania. Mas ele levanta a questão da dificuldade de explicitar a noção de cidadania. Um dos meios para isso consiste na tentativa de identificar as características da formação para a cidadania, sendo que a principal delas é a de que essa formação “interessa à sociedade como um todo e não especificamente a qualquer grupo ou segmento social em particular”. Portanto, a cidadania não comporta distinção de classes, nem particularização. Sendo assim, o ensino de 2º grau deve ser necessariamente, *geral e comum*. Afirma então Azanha (1986, p.156):

Esta situação fica melhor esclarecida quando notamos que no antigo ensino médio não apenas o ensino secundário era um “ensino de classe ou montado para uma classe”, como também o eram os ramos técnicos daquele ensino. O que variava eram as classes sociais a que se destinavam um e outros. Mas, todos distinguiam e diferenciavam. A idéia que defendemos aqui é a de que o ensino simplesmente formativo, despojado do caráter ornamental e distintivo que teve, presta-se, pela sua própria natureza, a ser um ensino geral e comum, enquanto que o ensino técnico, não. Porque “a cultura geral representa aquilo que aproxima e une os homens ao passo que a profissão, muitas vezes, aquilo que os separa. [...] Num Estado democrático onde todo trabalhador é cidadão, é indispensável que a especialização não seja um obstáculo à compreensão dos mais vastos problemas e que uma ampla e sólida cultura geral libere o homem das estreitas limitações do técnico.

5.5 DIRETRIZES PARA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PLANO DE ESTUDOS

Após definir o caráter do ensino de 2º grau, foi preciso tomar decisão com relação ao conteúdo da formação geral e comum. Para Azanha, esta atividade está vinculada a uma orientação político-filosófica em face da cultura e constitui o critério para selecionar e ordenar os elementos culturais, adequados à formação geral, proposta para o ensino de 2º grau.

O que foi dito a respeito da *unidade* na formação do cidadão leva à dedução de que também se requer um só plano de estudos para todos os alunos, ainda que a Psicologia defenda a idéia de que é preciso respeitar as diferenças individuais. Sem deixar de lado essa importante variável, não se pode perder de vista o significado político do ato educativo que tende mais para a unidade das proposições curriculares a fim de evitar um currículo muito extenso que acarreta a

ampliação das opções curriculares e compromete a unidade do plano de estudos, além de tornar o plano inviável do ponto de vista econômico.

Num outro item, Azanha aborda a dificuldade que apresenta a seleção do conteúdo do plano de estudos que é um assunto, de certa forma, polêmico. Há os que defendem os valores de uma cultura tradicional sob a alegação de que ela asseguraria o caráter desinteressado da formação geral. Por outro lado, estão os defensores de uma “visão jornalística da realidade”, atendo-se ao que ocorre no contemporâneo em oposição a um saber clássico. Em face dessas posições, Azanha (ob. cit., p.159) dá o seu parecer:

Para nós, seria fastidioso, além de desnecessário, o exame das distorções, dos sofismas e das simulações ideológicas que cercam essas posições radicais. Mesmo porque, no plano curricular, essas posições se definem mais como uma questão de ênfase. Nenhuma delas contesta a importância da Ciência, da Arte ou da Literatura num processo de formação geral. A disputa ocorre em termos dos elementos dessas áreas culturais que seriam relevantes nesse processo. Com isso, o problema reduz-se, na verdade, à questão mais específica da programação de cada matéria. E, realmente, o ponto fundamental é este, porque o conteúdo de uma formação geral não é nem pode ser estático. A aquisição de uma cultura geral não é apenas uma questão de ajuntamento de certos ingredientes culturais, mas um processo de desenvolvimento pessoal que pode ser buscado por diferentes meios, todos eles adequados, se convenientemente programados.

5.6 COERÊNCIA DOS DIFERENTES ENSINOS COM O OBJETIVO DO CURSO

Para Azanha, dois critérios devem determinar o conteúdo programático de cada disciplina: *coerência dos diferentes ensinoss com o objetivo do curso e o caráter autotélico do ensino de 2º grau.*

Com relação ao primeiro critério, Azanha afirma que um dos problemas que dificulta a coerência entre os programas de ensino decorre do professor de 2º grau, uma vez que, na maioria das vezes, esse professor enfatiza a sua disciplina numa visão particular, perdendo de vista que, exceto a língua nacional, todas as disciplinas devem convergir para o objetivo do curso, sem que se perca a indispensável visão de conjunto. Neste sentido, Azanha cita Gusdorf (apud AZANHA, 1967, p.89-90):

Ao professor é exigido que não se limite a apresentar-se como homem de um determinado saber, mas como testemunha da verdade e afirmador de valores. [...] Assim, o professor de matemática ensina matemática mas, ensina também a verdade humana, mesmo que a não ensine; o professor de história ou de latim ensina história e latim, mas ensina a verdade, mesmo que julgue que a administração não o paga para isso. Ninguém se ocupa com a formação espiritual mas de fato, toda gente se ocupa com ela.

Azanha acrescenta que a consciência dessa responsabilidade pelo professor é a única garantia de que ele não perca de vista [...] “o valor essencialmente relativo de qualquer área do saber num processo de formação geral.”

5.7 O CARÁTER AUTOTÉLICO DO ENSINO DE 2º GRAU

Azanha observa que uma possível fonte de distorção da concepção do ensino de 2º grau consiste na sua proximidade temporal com o ensino superior, o que pode ser a causa de se atribuir ao ensino de 2º grau um caráter propedêutico. Isso explica a preocupação de professores, pais e alunos com um ensino que prepare os alunos para que tenham êxito nos exames vestibulares. Em síntese, tem-se a idéia errônea de que o ensino de 2º grau constitui uma “ponte” para o ensino superior. Azanha esclarece esse engano com o esclarecimento de que um ensino que tem como objetivo a formação geral não pode ser transformado num simples curso de treinamento. Trata-se de um ensino que **tem uma finalidade em si mesmo**. Sendo assim, o ensino de 2º grau assume uma finalidade bem mais ampla porque prepara o aluno tanto para uma formação superior, quanto para o trabalho sem que, no entanto, tenha qualquer vínculo com a idéia de profissionalização.

A propósito, Azanha cita A. Renault (apud AZANHA, 1982, p. 46) que faz uma explanação sobre o ensino secundário:

(o ensino secundário) tem por uma de suas finalidades a preparação para os cursos superiores mas guarda, irrecusavelmente, um sentido autotélico, que é o da formação do espírito ou do homem como um todo, neutro e indiferente entre as carreiras profissionais.

Azanha conclui (1986, p. 161):

O reconhecimento deste caráter autotélico é ponto essencial para que as programações específicas das disciplinas não degradem o ensino de 2º grau apenas a um longo treinamento que, além de eventualmente não ter a eficiência que se pretende, pode implantar no jovem uma dúvida e uma insegurança equivocadas com relação ao seu próprio valor e aos parâmetros para aferi-lo.

5.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE O QUADRO CURRICULAR

Azanha (1987, p.157) esclarece que o título das disciplinas que integram um quadro curricular pode ser suficiente para justificar sua inclusão num processo de formação geral. Entretanto, ele julga conveniente explicitar as proposições de algumas disciplinas, especialmente aquelas

relacionadas com a parte diversificada, preservando-a da destinação que lhe era dada, principalmente, por força de Lei 5.692/71

[...] que na ignorância ou na usual displicência tecnocrática para com as raízes históricas dos problemas, ensaiou de modo improvisado e artificial atrelar a educação numa fase fundamental da adolescência a supostos reclamos do mercado do trabalho. Os resultados foram catastróficos porque se descaracterizou não apenas o antigo ensino secundário como também todo ensino técnico médio.

Na transição da Lei 5.692/71 para a Lei 7.044, pelo menos no âmbito do ensino de 2º grau, atual ensino médio, a situação foi reparada, se bem que foi mantida uma situação de duplicidade, ou seja, foi mantido, de forma paralela, um ensino voltado para a formação geral e um ensino de caráter profissionalizante. Essa decisão foi alvo de críticas de Azanha (1987, p.154):

Ainda que essa situação devesse ser superada porque socialmente injusta e destinada a perpetuar essa injustiça, a Lei 5.692 sem eliminar esse problema tumultuou a questão e retardou a busca de soluções pela imposição a todo o ensino de 2º grau de um modelo falsamente profissionalizante.

Posteriormente, essa questão do ensino profissionalizante no 2º grau é superada com a edição da Lei 7.044. Pelo menos foi possível resgatar o caráter *formativo* desse nível do ensino mediante a proposição de uma formação geral e comum. Ao mesmo tempo, tornaram-se viáveis soluções adequadas à organização de um ensino profissionalizante que melhor atendesse às características dos alunos e às reais necessidades do país.

É sabido que principalmente nos dias atuais, a crescente evolução tecnológica vem alterando, cada vez mais, os objetivos dos cursos profissionalizantes, mesmo em nível de ensino médio. Ao invés de uma mera especialização são requeridos cursos formativos numa linha de cultura geral com vistas à criatividade e à atitude crítica. Afirma Azanha (1987, p.155):

[...] Numa tal organização do 2º grau, evitar-se-ia a diluição improfícua dos escassos recursos humanos e materiais profissionalizantes e não se sacrificaria o essencial: a formação geral e comum para o exercício da cidadania.

Com base nessas concepções, um grupo constituído de professores da FEUSP, da diretora e técnicos da Escola de Aplicação estabeleceu, sob a orientação de Azanha, o quadro curricular para o ensino de 2º grau, hoje ensino médio, que segue..

PARTE COMUM	Núcleo Comum e materiais referidas Artigo 82 7º da Lei 5.692/72 e 7.044/82 Res. CFE no 8/71 e 58/76 e Deliberação CEE n.º 18/72			Série				
				1ª	2ª	3ª		
PARTE DIVERSIFICADA		Matérias	Conteúdos Específicos	Tratamento Pedagógico	Ciências Naturais		Ciências Humanas	
				Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	Área de Estudo	4	4
			Inglês	Disciplina	2	2	2	2
			Educação Artística	Disciplina	2	-	-	-
		Estudos Sociais	História	Disciplina	2	-	2	
			Geografia	Disciplina	2	2	-	-
			Educação Moral e Cívica	Disciplina	-	2	-	-
			OSP	Disciplina	-	-	2	2
		Ciências	Matemática	Disciplina	4	4	5	3
			Física	Disciplina	2	2	4	2
			Química	Disciplina	2	2	4	2
			Biologia e Programa De Saúde	Área de Estudo	3	2	4	2
		Educação Física		Atividade	3	3	3	3
			Geografia Econômica	Disciplina	-	-	-	-
			Literatura Geral	Disciplina	2	1	1	1
			Francês	Disciplina	2	2	-	-
			Filosofia	Disciplina	-	-	2	3
			Lógica	Disciplina	-	2	-	-
				Total Geral	30	30	30	30
			Ensino Religioso		1	1	1	1
Dias Letivos: 180		Duração total do Curso: 3.240 horas-aulas (1080 cada série)						
Semanas: 36		Duração hora-aula: 50 minutos						

Quadro 8 - Quadro Curricular 2ª Grau

Fonte: Gordo, N, 1981.

Azanha apresenta uma justificativa das disciplinas incluídas na parte diversificada: Literatura Geral, Filosofia, Lógica e Geografia Econômica.

A inclusão da Literatura Geral no currículo propicia oportunidade de contato dos alunos com obras importantes da Literatura Universal que abordam problemas permanentes da humanidade. Para Azanha (1986, p.163):

A familiaridade com esses problemas pode, muitas vezes, ser muito mais interessante do ponto de vista educativo quando proporcionada por meio de obras literárias do que por pretensos e discutíveis estudos científicos. Considerem-se, por exemplo, assuntos como o mundo do trabalho, da guerra, das paixões humanas e outros semelhantes,

cujo estudo científico é tão difícil e problemático principalmente no nível de 2º grau, mas que são temas brilhantemente tratados em obras literárias acessíveis à compreensão do adolescente e talvez com muito maior força persuasiva. Nesse sentido, o ensino de Literatura Geral deverá antes estimular a leitura e a conseqüente discussão dos temas tratados do que preocupar-se com classificação de escolas e de estilos literários.

A Filosofia, quando isenta de um caráter doutrinário e que não seja posto como verdade, o que consiste apenas na sua busca, constitui uma disciplina de suma importância quanto ao seu valor formativo. A valorização do seu ensino no que se refere à sua própria vocação histórica é suficiente para a formação do aluno na iniciação filosófica.

Azanha (1986, p.163-164) esclarece a distinção a ser feita entre o ensino da Filosofia e o da Lógica:

Talvez se deva apenas justificar a separação do ensino da Lógica e o da Filosofia porque isso não tem sido usual na tradição do ensino brasileiro que neste particular sempre refletiu a tradição francesa. Realmente, os antigos manuais franceses de Filosofia costumavam tratar a Lógica como “parte” daquela. Contudo, esse modo de dispor o assunto apenas refletia certa estagnação dos estudos lógicos na França desde meados do século XIX até meados do século XX. Mas já no século passado, os trabalhos de Boole na Inglaterra, de Frege na Alemanha e, posteriormente, os de Russel e Whitehead impulsionaram a Lógica a um extraordinário desenvolvimento e a uma situação de plena autonomia. Não se trata, evidentemente, de negar a multiplicidade de problemas filosóficos que as questões lógicas propõem como, aliás, em muitas outras ciências, mas o de reivindicar que o exame da Lógica não se limite a exercícios no âmbito da silogística como era comum na adoção dos antigos compêndios franceses..

Quanto à Lógica, Azanha esclarece que seus notáveis recursos técnicos atuais permitem análise das mais diversas formas de argumentação, tendo um notável papel no aprendizado crítico das várias áreas do saber. Portanto, a familiaridade dos alunos com os recursos da Lógica, propicia o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Finalmente, Azanha (idem, ibidem) justifica a disciplina Geografia Econômica para o conhecimento da economia nacional e mundial:

O estudo da disciplina Geografia Econômica atende ao óbvio propósito de fornecer elementos indispensáveis à compreensão de parte dos fatores informativos indispensáveis à compreensão de parte dos fatores de equilíbrio e de desequilíbrio da economia mundial e nacional. Embora tenhamos presente que as bases geográficas da Economia não bastam para a compreensão do assunto não queremos incorrer no extremo oposto e permitir que noções tão essenciais sejam colhidas casualmente em leituras eventuais. A própria realidade brasileira, nas suas diferenças tão profundas, é inapreensível sem o conhecimento dessas noções.

5.9 1984-1986: RUPTURAS E CONTINUIDADES

A partir do debate sobre a Escola de Aplicação, a professora da FEUSP, Cecília Sanches Teixeira, foi designada representante da direção da faculdade junto á essa escola, uma vez que o professor José Mário Pires Azanha se demitira do cargo. Entretanto, essa professora não se apresentou formalmente ao pessoal da escola, nem no segundo semestre de 1984, nem no decorrer de 1985. Por outro lado, com base em depoimento apresentado na tese de Lima (2005, p.167):

[...] A crise pela qual a EA passou nessa época foi muito mais de natureza interna: a escola “rachou”, houve uma guerra entre dois grupos de concepções políticas, que não apenas se distinguiam quanto à filosofia da escola, mas também refletiam o clima da política do Brasil. Havia um grupo de professores “petistas” que tentou assumir o comando da escola e mudar sua filosofia teórico-metodológica. [...] esse grupo de professores da EA contou com a conivência da Profª Maria Cecília Sanches Teixeira, que recebia, na FEUSP, “embaixada” desses professores, dando-lhes cobertura e orientação, numa atitude, senão antiética, no mínimo, incorreta.

Esta situação de “crise interna” na Escola de Aplicação criou, no segundo semestre de 1984, um clima bastante tenso entre os professores, a direção e a coordenação técnica. A situação não se modificou mesmo com a designação de uma nova diretora para a EA, que nos substituiu no início de 1985, a professora Magda Falco de Brito. Alvo de forte pressão, ela permaneceu no cargo apenas seis meses. Foi substituída pela professora Neuza Rocha Goyano na condição de diretora “pro-tempore”. Posteriormente, a direção da escola foi assumida por uma diretora concursada e designada pela Direção da FEUSP, mas a situação só se normalizou na gestão do professor João Theodoro D’Olim Marote, a quem foi concedida ampla liberdade para solucionar os problemas da escola, inclusive por meio de demissões.

No final de agosto de 1976, saímos da Escola de Aplicação por motivo de aposentadoria. Apesar dos problemas relatados, com os quais nos defrontamos, as atividades administrativas e pedagógicas transcorreram normalmente. Foi possível dar continuidade às aulas do ensino fundamental e iniciar o funcionamento do primeiro ano do curso do ensino médio. Neste caso, foram tomadas as medidas necessárias: seleção e designação dos professores para as disciplinas constantes no currículo descrito, bem como planejamento e programação das aulas. O que diferiu da rotina que vínhamos mantendo foi a forma das reuniões semanais pedagógicas que, devido aos problemas de relacionamento com o grupo de professores dissidentes, transformaram-se em reuniões gerais em que predominaram discussões tensas entre a coordenadora; professores, favoráveis á manutenção da forma como vinha funcionando a

escola, e professores contrários a esta posição, ou seja, defensores de mudanças na linha e na organização da escola. Por volta de 1988, o que este grupo pleiteava foi posto em prática: implantação de nova forma de carreira para os professores com direito, inclusive, a cursos de pós-graduação na FEUSP; substituição de concurso para diretor da escola por eleição de diretor entre os pares; eliminação do cargo de coordenador pedagógico e de professores orientadores, mantendo-se apenas uma equipe técnica, constituída de professores-coordenadores das áreas do ensino, também eleitos entre os pares. Além disso, passaram a ser ignoradas a Diretriz e demais orientações da escola, estabelecidas por Azanha. Este, aliás, foi alvo de muitas críticas pelo mencionado grupo de professores que o rotulavam ora como “positivista”, ora como adepto do “reprodutivismo” segundo a teoria de Bourdieu.

Evidentemente, a situação aqui descrita correspondeu a uma fase. Temos conhecimento de que no decorrer do tempo a Escola de Aplicação passou a ser conduzida com tranquilidade e de forma eficiente.

5.10 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: 1976 A 1986

Principalmente a partir do ano letivo de 1977, a Escola de Aplicação passou a apresentar bons resultados especialmente no que se referia à aprendizagem dos alunos. Conforme já esclarecemos, todo o esforço da equipe escolar convergia para a aprendizagem dos alunos. Os que no final das avaliações bimestrais apresentavam médias abaixo do esperado eram imediatamente encaminhados para aulas de reforço ou recuperação, oferecidas durante todo o ano letivo. Também no final de cada prova bimestral, o Conselho de Classe se reunia para discutir a situação dos alunos que apresentavam nota abaixo da média e identificar as causas dessa ocorrência para a tomada das providências necessárias. Com esses procedimentos, praticamente não havia reprovações. Aliás, a reprovação de alunos requeria uma análise exaustiva e ponderada do Conselho de Classes. Por exemplo, houve um caso incomum em que uma professora de Matemática insistia em reprovar um aluno que havia obtido a média 4,9. Nas demais disciplinas, ele fora aprovado. Depois de muita discussão entre a professora e os colegas que compunham o Conselho de Classe, a professora de Matemática reconheceu que não devia reprovar um aluno por causa de um décimo.

Na semana de planejamento do ano letivo, como já foi esclarecido, os professores de uma série reuniam-se com os colegas da série subsequente, da 1ª à 8ª série, para troca de ideias e de

informações a respeito da situação de cada aluno, da programação desenvolvida e dos pontos em que ela deveria ser modificada com a finalidade de adequá-la ao nível de aprendizagem dos alunos.

Com a implantação do curso de 2º grau, o empenho dos professores e orientadores concentrava-se, também, numa constante melhoria da aprendizagem. Um fato expressivo da boa formação dos alunos foi o de que, mesmo considerando o caráter autotélico dado ao Projeto do curso, o que descartava, de plano, o ensino propedêutico tão comum nos cursos desse nível, nossos alunos eram aprovados com tranquilidade nos cursos de nível superior. Hoje são médicos, advogados, publicitários, atores de teatro, dentistas, músicos (inclusive um faz parte da Orquestra Sinfônica de Moscou), nutricionistas, antropólogos, engenheiros e assim por diante.

Conforme relatamos neste trabalho, o objetivo da Escola de Aplicação consistiu no desenvolvimento de indivíduos com capacidade de crítica. Evidentemente, é difícil, senão impossível, dimensionar o alcance desse objetivo, uma vez que a atitude crítica não comporta uma avaliação exata em nível de aprendizagem. O que podemos afirmar é que o principal requisito para o desenvolvimento dessa capacidade consiste na contínua aquisição de uma cultura geral, mediante muito estudo e diálogo, o que foi sempre objeto do ensino na Escola de Aplicação. Mas sempre é necessária certa precaução com a avaliação de resultados obtidos num curso de qualquer nível. Como observa Azanha 2006, p.148), *a busca da eficiência no ensino não pode reduzir-se à busca de uma utilidade imediata (grifo nosso)*. Mais:

Em qualquer nível de ensino escolar há objetivos somente alcançáveis a longo prazo. Às vezes eles só serão atingidos após o término do período em escolaridade. Trata-se daquilo que Michael Polanyi chamou de “objetivos não comportamentais”, isto é, não observáveis nas respostas a questões de uma prova ou de outro trabalho escolar. Pense-se, por exemplo, na capacidade de conviver democraticamente em situações não escolares, de exercer senso crítico em situações profissionais, de ser solidário em lutas e aflições alheias, etc.

A orientação geral da Escola de Aplicação, ou Diretriz, é bastante significativa porque ela traduz a concepção de Azanha a respeito de como deveria funcionar a escola pública. Para aquilatar os resultados que essa Diretriz proporcionou à Escola de Aplicação, apresentamos depoimentos de ex-professores.

A entrevista, a seguir, ocorreu com as ex-professoras Maria Luiza Mondin, Lezilda Vigneron e Maria Salete Cruz. Gentilmente, elas se dispuseram a participar de uma reunião (2009) em que deram depoimentos, a seguir transcritos.

Pergunta: *vocês devem se lembrar que, em 1976, o Prof. José Mário Pires Azanha assumiu a Representação da FEUSP junto à Escola de Aplicação. O que acham da orientação que ele estabeleceu para a EA?*

Profa. Maria Luiza: *Lembro que no começo, o objetivo de transmissão de conhecimentos causou arrepios nos adeptos da renovação pedagógica. Mas deu muito certo na linha que trabalhamos.*

Profa. Maria Salete Cruz: *Essa transmissão de conhecimentos tinha a finalidade de formar o aluno crítico-criativo. E isto foi alcançado. Sei disso porque mantive contato com nossos ex-alunos e eles vêm tendo êxito como profissionais: juízes de direito, nutricionistas, pesquisadores, engenheiros, dentistas, atores de teatro e assim por diante. Temos até um grande músico que hoje faz parte da orquestra sinfônica da Rússia.*

Profa. Maria Luiza: *Uma vez eu pedi vinte livros, e cada aluno comprou vinte livros, que foram lidos durante um semestre. Depois reduzimos para dez, pois começou a pesar no bolso dos pais. Semanalmente, tínhamos uma aula na biblioteca. A Professora Lezilda esperava os alunos e juntos passavam uma hora na biblioteca. Na semana seguinte havia uma discussão das leituras feitas, na forma de uma conversa, e era interessante porque quando um aluno gostava do livro ele entusiasmava os outros. Os melhores resultados foram dos professores de 1ª à 4ª séries, porque a partir da 5ª série os alunos tinham que, a cada disciplina, sair de uma sala para outra, e as professoras de português não tinham o hábito de levar os alunos para a biblioteca. Mas os alunos já haviam adquirido o hábito de ler e continuavam lendo bastante.*

Profa. Maria Luiza: *minha filha estudou na Escola de Aplicação desde a primeira série até o ensino médio. Tornou-se uma leitora inveterada. Hoje, quando eu pergunto o que ela quer de presente, ela faz uma lista de livros e diz: - qualquer um da lista serve. Seu pedido de presente de aniversário é uma lista de livros. Certa vez, os alunos de 4ª série da escola de Aplicação encenaram um texto de Graciliano Ramos, de uma história de um homem que quando ia calçar as botas eram cobras (alguma coisa assim), era como se o texto estivesse ali na nossa frente, e todos os alunos leram o livro. Hoje, se perguntarmos a um aluno quem é Graciliano Ramos, eles não sabem quem é.*

A nova maneira de tratar os alunos é a da chamada renovação pedagógica, e continua a renovação, e continua a confusão. Não se transmite nada, não se transmite o conhecimento, nem uma coisa e nem outra, porque quer tanta coisa ao mesmo tempo, que não se chega a lugar nenhum.

Diz-se que o objetivo da renovação pedagógica é formar um cidadão crítico, responsável pelo planeta, ecologicamente correto, mas ele não sabe ler nem escrever o próprio nome.

Meus alunos de quarta série sabiam os nomes dos vulcões e o que acontece no fundo do mar e, além disso, sabiam ler. Eles aprenderam o que precisavam. Hoje, os alunos não sabem mais nada. Não sabem nada do mar, nada de vulcão e também não sabem ler nem escrever, produzem um texto vazio, cheio de absurdos, com erros de concordância, com erros de todos os níveis, porque a internet ajuda no vocabulário empobrecido. Então eu pergunto: melhorou em quê?

* * *

Milton Sacco é funcionário que vem trabalhando na FEUSP desde que nesse prédio funcionava o Centro de Pesquisas “Prof. Queiroz Filho”, então vinculado ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) com sede no Rio de Janeiro. Seu filho cursou o ensino fundamental e Médio na Escola de Aplicação. Numa entrevista com o pai, ele afirmou que o ensino da EA foi muito bom, tanto que seu filho já está cursando pós-graduação na Faculdade de Educação da USP.

* * *

A ex-aluna **Paula Lopes Gomes** estudou, na Escola de Aplicação, da 1ª série do 1º grau até a 3ª série do Ensino Médio. Formou-se na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Hoje é Juíza de Direito no Estado de São Paulo. Segue seu depoimento (2009).

A respeito dos professores:

Tenho lembranças agradáveis de grande parte dos professores. Consigo me lembrar dos professores que me ensinaram a escrever e a contar (Cristina, Tioko, Lituko, Iracy, Salete, Luciana), os que me ensinaram a praticar esportes (Monica, Ubiratan, Célio, Celi, Dodô). No ginásio e no Colegial, lembro-me de Duvaldo, Rosana, Glória, Ricardo (Filosofia), Paulo, Marcio, Ruth, Cristina, Yara, Rosana. Todos esses e outros tantos foram muito importantes para minha formação.

Quanto ao objetivo da EA:

Acredito, ainda, que a Escola sempre procurou ensinar-nos a sermos críticos quanto ao conteúdo das mensagens e dos escritos. Enfim, acredito que minha escola profissional e minha atuação tenham estrita relação com minha vivência na Escola de Aplicação.

Sobre as atividades de artes plásticas, de música e de teatro:

Desde o primário, música, teatro e artes plásticas foram atividades que realizamos. Essas atividades foram desenvolvidas até o último ano do colegial. Foi fundamental para que pudessemos desenvolver outras habilidades, para aqueles que possuísem talentos especiais pudessem descobri-los.

E a entrevistada encerra seu depoimento com o seguinte comentário:

A convivência com a diferença, o desenvolvimento do espírito crítico e do sentimento de solidariedade humana bem como a criação de espaço para que os talentos individuais pudessem surgir, foram alguns dos aspectos fundamentais da Escola de Aplicação.

Paula Lopes Gomes, 2009

A ex-aluna **Carolina Mondin** cursou o 1º e 2º grau na Escola de Aplicação. Formou-se publicitária. Na entrevista (2009) que ela nos concedeu foram feitas as observações que seguem.

Primeiras memórias logo nas primeiras e segundas séries são o Prof. Kim - artes- e a Cris de música.

Ricardo Fabrinni (filosofia) - porque me ensinou a pensar na lógica do texto e na importância da coesão e coerência; Rosana Nubia (história) - porque mostrou que a verdadeira história não é a contada nos livros didáticos e porque forneceu elementos valiosos para ampliar a percepção do mundo Victoriano. Física: apesar da dificuldade na matéria em si, o professor era tão apaixonado pela física que me fez gostar da matéria. Yara (português) - foi ela quem trabalhou os livros clássicos de uma maneira leve; ampliando a paixão pela literatura.

As leituras

Lembro das idas semanais à biblioteca e tenho a certeza de ter lido todos os livros infantis na época do primário. As bibliotecárias: Lezilda e Wanda sempre nos auxiliavam. Em relação aos livros informativos, com o passar do tempo e com a necessidade de livros mais específicos, o material disponível na biblioteca ficou obsoleto.

As atividades de leitura aconteceram mais durante a época do primário e fazíamos um breve resumo para os colegas do livrinho que havíamos lido naquela semana. Lembro de gostar muito desses momentos. Acho que são importantes para a formação. Como me formei na Aplicação em 1995, não recordo nomes dos autores dos livros.

A respeito do objetivo de escrever, ler e das aulas de Artes:

Sempre fomos incentivados a pensar e a nos expressar, inclusive escrevendo. Acho que esse objetivo foi cumprido ao longo de todos os anos, em algumas épocas e em outras menos, mas sempre escrevemos.

Artes

Minha primeira memória da EA sobre Arte é a de uma peça encenada pelos alunos do Prof. Kim. Peças em francês também eram apresentadas e me lembro de gostar muito. Quanto à música, aconteceram alguns festivais de músicas e, quando participei do grêmio, fizemos questão de organizar um grande festival de música e cultura.

Como encerrou o depoimento

Percebo que o principal diferencial da minha formação em relação aos meus amigos que não foram da EA, é que sempre fui estimulada a pensar; sempre li livros que hoje sei que nunca fizeram parte do "currículo oficial".

Além disso, minha turma foi privilegiada, por fazer - todos os anos- viagens de estudo de meio que, em minha opinião, são o melhor aprendizado.

No terceiro colegial fomos até Carajás, passando por Brasília, Belém, Goiânia, entre outros locais. O espaço da EA também era diferenciado; lembro de comer as amoras que colhia no pé, durante as aulas. O CEPEUSP também faz parte da nossa formação diferenciada, pois sempre tivemos espaço e recursos para desenvolver este lado.

Carolina Mondin, 2009

* * *

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos deixar claro, no início deste trabalho, que um dos nossos objetivos seria o de reconstituir a história da Escola de Aplicação no transcorrer do período de 1976 a 1986. Isto porque queríamos relatar o modo pelo qual Azanha pôs em prática as ideias que há muito vinha defendendo em prol da melhoria da escola pública. Neste caso, poder-se-ia questionar o fato de que há certa distância, em termos comparativos, entre a Escola de Aplicação e escolas da rede oficial de ensino deste Estado. Prevendo este questionamento, Azanha procurou dar um formato à EA que a tornasse exemplar para a escola pública, ou seja, que tivesse uma forma de organização e de funcionamento simples, à semelhança de qualquer outra escola

A referida reconstituição abrangeu o histórico da passagem da Escola de Demonstração para Escola de Aplicação e as principais mudanças nas normas regimentais e nos objetivos, currículos e programas, sistema de avaliação do rendimento escolar, organização do pessoal docente e técnico-administrativo; reorganização das classes, forma de matrículas nas 1^{as} séries por meio de sorteio público, normas de estágio. De modo especial, salientou-se a orientação dada para as práticas escolares na forma de uma Diretriz que, como vimos, norteou o processo educativo.

No decorrer da nossa explanação, procuramos descrever fatos do cotidiano com vistas à identificação da cultura da Escola de Aplicação, traduzida em termos de valores, mentalidades, conflitos, normas, atitudes, formas de relacionamento. Neste sentido, convém lembrar que cada escola tem sua própria cultura, tornando-a uma instituição singular. O que pode esclarecer o fato de que a melhoria de uma escola só se concretiza se ela decorrer de uma pré-disposição coletiva e interna da equipe escolar. Talvez isto explique casos da inoperância de “cursos de treinamento ou aperfeiçoamento” ministrados fora do contexto escolar, ou de “pacotes” de orientação metodológica enviados por técnicos das secretarias de educação às escolas. É o professor, na sua escola, dentro da sua sala de aula que faz a aprendizagem acontecer. Mesmo levando em conta que a escola de hoje é *outra escola*, distante de um *ensino preceptorial*, como frisa Azanha, convém lembrar que é na sala de aula que ocorre a aprendizagem.

A Diretriz estabelecida para a EA propiciou bons resultados ao servir como referência para o projeto de ensino posto em prática tal como foi descrito. É nesta ótica que, segundo um dos objetivos deste trabalho, são evocadas algumas ideias que talvez possam ser viáveis na escola pública.

Em primeiro lugar, entendemos ser de importância fundamental a definição, pela equipe escolar, da Diretriz da escola de modo a deixar claros sua finalidade e objetivos, aliados às ideias que explicitem sua *linha pedagógica*. Tem-se, assim, um parâmetro para verificar se as práticas escolares estão ocorrendo de acordo com a Diretriz traçada. Desta forma, torna-se possível corrigir os desvios identificados no decorrer do ano letivo.

A Diretriz, assim estabelecida, poderá constituir a parte inicial integrante da Proposta Pedagógica da escola. Inicialmente são identificadas as dificuldades, deficiências ou problemas existentes na escola; as proposições e procedimentos a serem adotados; a atribuição de responsabilidade às pessoas encarregadas de responder pela solução desses problemas. Uma vez que a instituição escolar é sempre dinâmica, são necessárias contínuas alterações para que não se perca de vista a coerência das práticas escolares com a Diretriz estabelecida. O fato é que a Proposta Pedagógica implica especial atenção da equipe escolar porque ela representa uma oportunidade de pôr em prática a autonomia da escola..A propósito, esclarece Azanha (2006, p.148):

[...] Foi finalmente sancionada uma nova Lei (nº 9.394), que revogou não apenas a Lei 4.024, mas também algumas outras que versavam sobre a temática das diretrizes e bases da educação nacional. Não se pretende aqui um estudo comparativo entre a nova lei e as anteriores, mas apenas assinalar que pelo menos em alguns pontos o que se conseguiu não foi uma “meia vitória”, porém um grande avanço. (p.65/66).

Pela primeira vez na legislação brasileira focalizaram-se as questões da autonomia da escola e de sua proposta pedagógica. O artigo 12, inciso I, estabelece como incumbência principal da escola a elaboração e a execução de sua proposta pedagógica e o artigo 13, inciso I, e o artigo 14, incisos I e II, estabelecem que essa proposta é uma tarefa coletiva da qual devem participar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local.

A relevância dessa abertura legal é maior para a escola pública que, a não ser em raríssimas exceções, integra uma rede cuja administração centralizada tem uma vocação intervencionista que, continuamente, trata como homogêneas situações escolares substantivamente heterogêneas. E pretende eliminar diferenças por ordenações regulamentadoras burocráticas que, arrogantemente, confundem poder administrativo com discernimento pedagógico. Tendo em vista quadro semelhante, Anísio Teixeira, já em 1962, alertava: “ É por isto mesmo que tais pequenas vitórias precisam ser consolidadas na sua execução. *Não se julgue* que isto seja automático. Se não houver visão e vigilância no cumprimento da lei, a máquina administrativa poderá vir a burlá-la completamente”.

Sabemos que o êxito da escola depende, essencialmente, da conjugação de esforços da equipe escolar e da comunidade para a elaboração da proposta pedagógica, fazendo valer sua autonomia, o que pode impedir um possível intervencionismo das esferas administrativas e técnicas que se situam em níveis de instância superior. Para Azanha (2006, p.67-68).

[...] a nova LDB delineou na atribuição, como tarefa principal da escola, da elaboração e execução da sua proposta pedagógica. Essa tarefa consiste principalmente na definição dos problemas prioritários da escola. É nesse momento que é indispensável o que Anísio Teixeira chamou de “visão e vigilância” para resistir às arremetidas burocratizantes e, também, aos pruridos cientificistas dos “diagnósticos” e “levantamentos” intermináveis e inconclusivos. Os problemas da escola são simplesmente aqueles que assim são percebidos pelas comunidades locais e escolares. Haverá, nessa percepção, enganos, distorções, exageros, etc. Mas é aí que se instala a grande oportunidade para início da função educativa de cada escola para construir a sua identidade institucional, identificando e tentando resolver os seus problemas. Como dizia mestre Anísio: “Afinal, é na escola que se trava a última batalha contra as resistências de um país em mudança”.

Quanto ao currículo e à carga horária, Azanha entende que, sem deixar de atender ao que dispõe a legislação, deve-se propor um *mínimo* possível de disciplinas, atribuindo maior carga horária à Língua Portuguesa e à Matemática, uma vez que se visa à *formação geral e comum* do aluno. Também é importante que se inclua no currículo de 5ª à 8ª série uma ou mais línguas estrangeiras modernas que contribuem muito para ampliar a cultura dos alunos.

No que se refere às inovações inerentes a movimentos de renovação pedagógica, parece-nos ter ficado claro o posicionamento contrário de Azanha. Em relação às atividades de planejamento, por exemplo, sua idéia é a de que não é possível, nem desejável que em apenas uma semana seja elaborado o Plano anual da escola. Essa semana deveria ser reservada para encontro dos professores por série e por classe para troca de informações sobre a programação efetivamente ensinada e a situação de aprendizagem de cada aluno a fim de assegurar a continuidade do ensino. Além disso, dever-se-ia aproveitar a oportunidade para a definição dos *conteúdos mínimos* a serem ensinados em cada classe. Apenas isto. As demais atividades a serem planejadas seriam postergadas para uma época estabelecida entre os professores, a direção e o pessoal técnico da escola. Portanto, o importante na semana de planejamento consistiria na definição do que vai ser ensinado e de como fazê-lo.

A metodologia de ensino deve ser coerente com a Diretriz e os objetivos da escola. Um trabalho educativo sério requer um professor empenhado em ensinar e alunos esforçados para aprender, o que exclui, de plano, um ensino pautado apenas em jogos e brincadeiras. É preciso

que prevaleça a disciplina do aluno num ambiente de ensino com muito diálogo sobre o assunto em estudo.

Alain (apud AZANHA, 1978, p.4), citado por Azanha, defende a importância do “desafio” para o aluno:

[...] Não direi apenas que tudo o que é fácil é mau; direi mesmo que o que julgamos fácil é mau. Por exemplo, a atenção fácil não é de modo algum a atenção; ou, senão, poderemos dizer que o cão que espera o açúcar presta atenção. Igualmente, não quero vestígio de açúcar; e a velha história do cálice amargo cujas bordas são untadas de mel parece-me ridícula. Preferia tornar amargas as bordas de um cálice de mel, todavia isso não é necessário; os verdadeiros problemas são inicialmente amargos de gosto; o prazer virá para aqueles que vencerem o amargor. Não prometerei, portanto, o prazer, mas darei como finalidade a dificuldade vencida. Esse é o atrativo que convém ao homem; somente assim é que conseguirá pensar em vez de experimentar.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, os critérios estabelecidos, conforme são descritos no regimento escolar, ocasionaram empenho dos alunos nos estudos, especialmente no sentido de alcançarem a média necessária para ficarem dispensados do exame final.

Outro aspecto que entendemos ser importante refere-se à alfabetização que constitui sempre uma tarefa difícil em todas as escolas e, talvez por isso, ela seja alvo de inúmeras proposições de natureza metodológica e mesmo teórica. Independentemente dessa situação, conforme já mencionamos, parece-nos ser importante o fato de que nossa língua é alfabética e bastante econômica. Desta forma, acreditamos que esta característica deveria ser levada em conta nos planos de alfabetização. Estamos defendendo aqui o método rotulado como “tradicional”, que é objeto de inúmeras críticas, principalmente nos dias de hoje em que há uma grande tendência para valorizar a alfabetização numa linha construtivista. Evidentemente, o processo da alfabetização em seu sentido amplo requer tempo para que se dê conta de todas as ocorrências da língua, principalmente na escrita em que contamos com a dificuldade da ortografia. É certo que alguns alunos apresentam lentidão ou dificuldades na aprendizagem, o que é possível contornar mediante assistência especial dada em aulas de reforço e de recuperação. Há também o fato de que, dada a complexidade da nossa língua escrita, a alfabetização se inicia na primeira série, mas requer continuidade na segunda série, sendo aperfeiçoada nas demais séries e, podemos dizer, ao longo da vida.

Esse aperfeiçoamento da alfabetização requer, entre outras atividades, uma ênfase especial na leitura intensiva de livros da literatura infanto-juvenil, desde a 1ª série, conforme descrevemos

no decorrer deste trabalho. Sabemos que a maioria das escolas não tem recursos financeiros para a formação de uma boa biblioteca. Neste caso, a equipe escolar poderia recorrer a outros meios, como, por exemplo, organizar os livros paradidáticos fornecidos pelo Ministério da Educação, fazer campanhas para a formação de acervo de livros doados pelas editoras, pelos próprios alunos e pais; junto a instituições, empresas. Neste sentido, é oportuno lembrar a importância de um bom relacionamento da escola com a comunidade familiar e com as entidades da cidade, estabelecendo com elas um bom relacionamento até mesmo em nível de parcerias, conforme vem ocorrendo com diversas escolas.

Uma dificuldade com que nos defrontamos referiu-se à diversidade dos alunos em vários aspectos: étnico, social, econômico, gênero, nível de linguagem. Não é possível deixar de abordar essa situação, uma vez que, principalmente nos dias de hoje, tem-se debatido bastante sobre a necessidade de as escolas tomarem todas as medidas possíveis em prol da inclusão dos alunos, eliminando-se, da melhor forma possível, as discriminações, os preconceitos não só entre os próprios alunos como até mesmo entre alguns professores e funcionários das escolas. É visível o preconceito, principalmente no que se refere à linguagem ou ao *modo de falar* de alguns alunos. Trata-se de um preconceito equivocado, uma vez que na fala não existe fundamento para o “falar certo ou errado”. Evidentemente, é preciso valorizar o domínio da língua na norma-padrão. Trata-se de uma aprendizagem gradativa que ocorre ao longo do curso, especialmente nas atividades de redação e em situações formais de comunicação oral.

Sabemos que não é fácil combater atitudes de discriminação e de preconceitos, uma vez que elas são adquiridas pelas pessoas, principalmente, no meio em que nascem, crescem e vivem.

* * *

Quanto à primeira hipótese levantada no início deste trabalho, acreditamos que a orientação de Azanha surtiu bons resultados. Foi possível organizar e pôr em prática, tanto para o curso Fundamental, como para o Ensino Médio, um currículo de vocação humanista, ou de cunho autotético, voltado para uma formação geral e comum, sem deixar de atender ao disposto na Lei 5692/71, vigente na época, conforme descrevemos no decorrer do primeiro capítulo. O processo pedagógico desenvolveu-se numa linha que poderia ser denominada triádica: formação geral – ampliação da cultura – desenvolvimento da capacidade de crítica. Neste sentido, tomamos como referência o depoimento de uma ex-aluna que permaneceu na Escola

de Aplicação no decorrer dos cursos fundamental e Médio. Trata-se da ex-aluna Mariana Castro Maciel que cursou o 1º e o 2º graus na Escola de Aplicação e atualmente é nutricionista.

DEPOIMENTO

Eu me lembro de todos os meus professores. Lembranças agradáveis eu tenho da maioria deles. Mas me marcaram a professora Luciana Barone de Estudos Sociais (1986 e 1987) porque era muito doce e didática; a professora Samira de francês, porque os ensinamentos continuam em minha mente até hoje, mesmo sem ter cursado francês fora. Do professor Ricardo de filosofia e Victoriano de física, que despertaram o “pensar” em mim. Gostei muito das disciplinas de francês pela curiosidade pela língua e de português, pela essencialidade.

Não vejo ninguém da minha turma com medo e/ou preguiça de abrir um livro e buscar seu conteúdo. Isto foi um choque para mim principalmente quando entrei para a faculdade, quando me deparei com outras pessoas, outras cabeças, outro jeito de pensar e encarar os estudos.

Lembro-me como se fosse hoje das nossas aulas semanais na biblioteca e das interpretações que fazíamos dos livros. Lembro do livro “Clarinha na Ilha”, mas não me lembro do autor. Da “Bolsa Amarela da Lygia Bojunga Nunes. Do “Zero, zero alpiste” da Mirna Pinsky e de outros mais.

As atividades de artes eram bem variadas e incentivavam os alunos a criarem. Esse era o maior ponto. Isso sem falar na infinidade de músicas brasileiras que sei até hoje e meu gosto musical mais apurado que desenvolvi desde essa época. Duvido que tenha algum aluno do meu tempo que não se lembre ao menos de uma das músicas que cantávamos com a professora Salete de português ou com a Claudia, de música. Para mim o mais importante foi a formação de cidadãos críticos, pensantes e atuantes.

Mariana Castro Maciel, 2009

A explanação até aqui feita vem ratificar nossa segunda hipótese. Apesar das críticas feitas ao que se costuma denominar *ensino tradicional*, parece-nos irrefutável a ideia de que a formação da criança, do jovem e do adolescente requer, necessariamente, além de outros aspectos, a aquisição de conhecimentos, ou, como propõe Azanha: *A mera e trivial transmissão de conhecimentos*. Evidentemente, não se trata aqui da exaltação das aulas essencialmente expositivas, mas, sim, de uma forma de ensino em que, centrada em informações, o professor

instiga o aluno a discuti-las, a defendê-las ou a refutá-las no decorrer de um constante diálogo. Como já afirmamos várias vezes, a base da aprendizagem consiste no estudo intensivo e sistemático do aluno e no empenho contínuo do professor em ensinar. Como esclarece Azanha (1987, p.157-158, grifos nossos) na Diretriz da escola:

[...] O que visamos é o desenvolvimento dos indivíduos com capacidade de crítica. A capacidade de criticar a si próprio e a sociedade em que vive é o único ponto de apoio firme para o desenvolvimento de homens criativos e livres. Contudo, não acreditamos que a capacidade de crítica possa ser diretamente ensinada. Mas acreditamos que ninguém a desenvolverá na ignorância ou no aprendizado insuficiente de um mínimo do acervo cultural da sociedade em que vive. **Porque a capacidade de crítica depende para a sua expressão do domínio de um instrumental, que não se obtém senão pelo estudo intensivo e sistemático.** Por isso, o processo de ensino desta escola visará, sobretudo, não ao hipotético desenvolvimento de inefáveis hábitos e atitudes, **mas à indispensável e trivial transmissão de conhecimentos.** Os hábitos e as atitudes que compõem um espírito crítico não se desenvolvem formalmente; por isso a escola que se propõe educar (no sentido de desenvolvimento de hábitos e atitudes) e **não instruir (no sentido de aquisição de conhecimentos) persegue um fantasma.**

Nestas condições, parece-nos ser viável a proposição feita, desde que a equipe escolar da escola pública se proponha ao desenvolvimento de uma formação geral, voltada para a formação de indivíduos críticos.

A referida Diretriz leva-nos à nossa terceira hipótese. A de que o posicionamento de Azanha em relação ao movimento de renovação pedagógica foi não só o de contestá-la, como o de substituí-la por uma linha orientadora, vazada na simplicidade e no que é comum; mais próxima do que se convencionou chamar de ensino tradicional. Haja vista a crítica de Azanha a diversas inovações propaladas, na época, como, por exemplo: métodos ativos, liberdade do aluno como condição de aprendizagem, técnicas de ensino da criatividade, brincadeiras e recreações como meios favoráveis à aprendizagem; realização de trabalhos em grupos; novas metodologias do ensino, entre outras.

Conforme mencionamos, este trabalho não comportaria uma conclusão porque apenas relata uma forma de ensino que poderia ser traduzida como um plano de ação. Nestas condições, mesmo acreditando que uma possível concretização desse plano em escolas públicas possa dar bons resultados, teríamos a dizer, como sempre se manifestava o professor José Mário em situações semelhantes: “Quanto aos bons resultados de um plano de ação posto em prática, cabe somente à história dizer...”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia – geral e Brasil**. 3ª ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 7ª ed. rev. Tradução de Roberto Raposo. Posfácio de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- AZANHA, J. M. P. **Experimentação educacional – uma contribuição para sua análise**. São Paulo: Edart, 1974.
- _____. **Educação: alguns escritos**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1987.
- _____. **Uma ideia em pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.
- _____. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: SENAC, 2006.
- BACHELARD, G. **La formación del espíritu científico - contribuição a um psicoanálisis del conocimiento objetivo**. Tradução de José Babini. Buenos Aires: Editorial Argos, 1974.
- BEISIEGEL, C. R. Origens das orientações da pesquisa educacional na Faculdade de Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n. 2, p.357-364, jul./ dez. 2003.
- BISPO, V. P. **Aspectos da heterogeneidade das famílias na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- BURKE, D. (Org.). **A escrita da história – novas perspectivas**. 2ª ed. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CAMARGO, Paulo Edyr Bueno de. **As primeiras iniciativas do escolanovismo em âmbito internacional e nacional: a transposição das experiências de caráter privado para o público**. Mato Grosso do Sul: UEMS, s/d.

CARVALHO, G. Herculano de. **Teoria da linguagem** - natureza do fenômeno lingüístico e a análise das línguas. Tomo I. Coimbra: Atlântida Editora, S. A. R. L, 1970.

CARVALHO, J. S. Fonseca de. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1992.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2ª ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHARTIER, Anne-Marie. História dos fazeres docentes, das práticas escolares e sociais da leitura e escrita. **Educação - Autores e Tendências**. n.º 3, São Paulo, p.28-43., nov/2009.

CHARTIER, Emile Auguste. **Reflexões sobre a educação**. Tradução de Maria Elisa Mascarenhas. São Paulo: Saraiva, 1978.

CONGREGAÇÃO DA FEUSP. **Atas - 1984 a 1985**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.

CUNHA, Luiz Antônio. **A educação e o desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

_____. (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FARIA, W. de. **Teorias de ensino e planejamento pedagógico**. São Paulo: EPU, 1987.

FAZENDA, I. C. A. O centro regional de pesquisas educacionais de São Paulo: um capítulo na história da educação brasileira. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.60, p.61-65, fev.,1987.

_____. Homenagem a José Mário Pires Azanha. **Cadernos de História e Filosofia da Educação São Paulo**, vol. V, n. 7, 1993.

FRONDIZI, Risieri. Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción. **Crítica & Utopia**. Porto Rico, Ediciones del Ministério de Educación Pública, n° 14-15, 1975.

GIOLO, J. Bernard Charlot – A educação mobilizadora. **Educação - Autores e Tendências**. n° 1, São Paulo, p. 12-27, set., 2009.

GORDO, N. Escola de Aplicação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - Relatório de atividades entre 1976-1980. **Estudos e Documentos**. v. 18. São Paulo, FEUSP, 1981.

_____. **Práticas de alfabetização** (rupturas e continuidades). 1996. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê?** Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1967.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1969.

_____. **Fonema e fonologia**. Tradução de J. Mattoso C. Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1967.

KERLINGER, F. Nichols. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais** - um tratamento conceitual. Tradução de Helena Mendes Rotundo. Revisão técnica José Roberto Malufe. São Paulo: EPU, 1979.

LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 1992. (Coleção Novas perspectivas).

LIMA, R. **A educação no Brasil: o pensamento e atuação de José Mário Pires Azanha**. 2005. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MACHADO, N. J. José Mário Pires Azanha: a radicalidade de uma razão apaixonada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 325, maio/ago. 2004..

MARTINET, André. **Eléments de Linguistique Générale**. Paris: A. Collin, 1970.

MELLO, Reynaldo F. L. de. **Sociologia ambiental** - a breve história da concepção da sociedade sustentável. **São Paulo**: LCTE Editora, 2007.

MENDONÇA, A. W. P. C. **Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora**. A universidade de educação de Anísio Teixeira (1935-1939). 1993. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1993.

MILLS C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. rev. e mod. pelo autor. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NÓVOA, António. **Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema**. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Org.). 4ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

OLIVEIRA, M. A. T. de; FARIA FILHO, L. M. FRAGO. A crítica da educação como crítica cultural. **Educação - Autores e Tendências**. nº 3. São Paulo, p.44-59, nov., 2009.

ORTEGA Y GASSET, J. **El quijote em la escuela**. Obras completas, Tomo II, Madrid: Aliança, 1987.

PASSMORE, J. Ensinando a ser crítico. In: PARRA, Nélio (Org.). **Cadernos de Didática**, nº 1. São Paulo: FEUSP, 1984.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PERALVA, Angelina Teixeira et al. **Em debate: a Escola de Aplicação**. São Paulo: FEUSP, 1985.

PIGNATARI, Décio. **Contracomunicação**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

RODRIGUES, Ada Nathal. **Língua e alfabetização**. 1972. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

ROMANELLI, O. de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1978.

ROSA, J. V. **Memórias de uma escola: uma história da Escola de Aplicação da FEUSP contada a partir de entrevistas com ex-alunos (1974-1990)**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade....., cidade, 2005..

ROSENBLAT, Angel. La gramática y el idioma. **Revista para o Magistério**, nº 138-139, Caracas, 1970.

SANTAELLA, M. L. **O que é semiótica?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística geral**, 6ª ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

SEVERINO, Antônio J. O diretor e o cotidiano na escola. **Ideias**, v.12., São Paulo, FDE, 1992.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 22a ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, Cyntia P. de et al. **A diversidade e o trabalho escolar**. São Paulo: SMEP/SP; FAFE/FEUSP, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

TAMBERLINI, A. R. M. de B. **Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume/ FAPESP, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

_____. O processo democrático da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, nº 62, p. 3-16, abr./jun. 1956.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Debate: Escola de Aplicação**. São Paulo: FACULDADE DE EDUCAÇÃO, ag., 1985.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico - do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

_____. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico, 8ª. ed., São Paulo: Libertad, 2001.

_____. **A coordenação pedagógica numa perspectiva libertadora** (mimeo). São Paulo: USP/SMESP, 1995. (Projeto Capacitação de Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo).

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história.** Tradução de Antonio José da Silva Moreira. Lisboa: Edições 70, 1971.

ZAIA, I. B. **A história da educação em risco:** avaliação e descarte dos documentos do arquivo da Escola de Aplicação (1958-1985). 2003. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.