

PLANO ESCOLAR ANUAL DA ESCOLA DE APLICAÇÃO: ORIENTAÇÃO GERAL

Nívia Gordo

• O POSICIONAMENTO DE AZANHA FRENTE À RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA

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”, fosse o positivismo, o construtivismo, o progressivismo, o pragmatismo e neo-pragmatismo, o não-autoritarismo.

• 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*.

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.

- **ORIENTAÇÃO GERAL**

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, uma vez que ela expressa a concepção de Azanha a respeito da linha pedagógica a ser seguida pela escola:

Desde há alguns anos, o interesse e até mesmo a preocupação com a educação vem se acentuando extraordinariamente numa certa camada da população. Como consequência 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 incutir 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.

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 intenso e sistemático. Por isso, o processo de ensino desta escola visará, sobretudo, não ao hipotético desenvolvimento de infelizes 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.

Na época, 1977, a Escola de Aplicação não dispunha propriamente de uma diretriz. Os professores, especialmente das classes de 5ª à 8ª série, seguiam 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 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**”. 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 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 brinqueado 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 às proposições da renovação pedagógica, que, na época, eram amplamente estudados e debatidos entre os educadores e, principalmente, nos cursos superiores de formação de professores.

- **O SIGNIFICADO DE “SER CRÍTICO”**

Na Orientação Geral traçada para a EA, Azanha deixa claro que esta escola visa ao desenvolvimento de indivíduos com capacidade de crítica, o que depende da aquisição de uma cultura geral com base em estudos intensivos e sistemáticos.

Alguns professores levantaram questões de natureza conceitual: **o que é ser crítico?**
Qual concepção fundamenta o criticismo?

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), 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 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.