

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR¹

Caren E. Studer²

Lisete Diniz Ribas Casagrande³

RESUMO: O presente artigo tem como finalidade, o relato e a análise da prática de elaboração de relatórios semanais, a partir de textos pertinentes ao conteúdo de uma disciplina em cursos de nível superior em uma faculdade particular no interior do Estado de S. Paulo. Tendo como referencial teórico a Teoria Crítica da Educação, procura analisar a abrangência dessa experiência situada em um ambiente preponderantemente tradicional de ensino, utilizando-se como ferramentas de análise as categorias de *aprendizagem significativa* de Masetto (1998) e *alienação* desenvolvida por Castanho (1989).

Palavras Chave: Aprendizagem Significativa - Exercício de Leitura – Relatórios - Alienação

SIGNIFICANT LEARNING: REPORT OF ONE EXPERIENCE

ABSTRACT: The reason of the article here shown is the report of the elaboration of weekly reports and the interpretation of issues that belong to a course in a private college in the state of São Paulo. Taking as a theoretical reference the Critical Theory of Education, it tries to study the dimension of this experience placed in an education environment mainly traditional, using as evaluation tools the branches of *significant learning* by Masetto (1998) and *alienation* by Castanho (1989).

Key words: Significant Learning – Reading Exercise – Reports – Alienation

Procuraremos relatar a experiência de um procedimento pedagógico adotado no ensino superior, com o objetivo de localizarmos o seu significado dentro das práticas educativas atuais. Estas continuam hegemonicamente tradicionais, ao contrário do que tem ocorrido primeiramente na esfera do ensino fundamental, e recentemente no ensino médio. Utilizamos para essa localização a Teoria Crítica da Educação, entendendo o funcionamento do espaço escolar de forma dialética -conforme a concepção de McLaren (1997) de interações possíveis entre as duas polaridades: de dominação e liberação.

Procuramos com este relato exemplificar a forma como uma determinada prática (aparentemente isolada) de uma disciplina poder contribuir para a superação da ainda existente rigidez dos modelos bancário (Freire, 1970) e tradicional (Masetto, 1997)

do ensino superior particular atual. Utilizando-se das categorias de *aprendizagem significativa* de Masetto (1998) e de *alienação* de Castanho (1989), pretendemos mostrar a abrangência deste procedimento para a viabilização de novas experiências similares em quaisquer outras disciplinas do ensino superior.

Contextualizando a experiência

Esta experiência ocorreu na disciplina Introdução à Economia, em nível de 3º grau, durante os anos de 1995 a 99, com a especificidade de situar-se no âmbito dos cursos de graduação em Engenharia Elétrica e Civil, Farmácia, Administração de Empresas, Direito e Química, em sua maioria noturnos, oferecidos por uma faculdade particular, em uma cidade média do interior do Estado de S. Paulo. A disciplina faz parte do currículo básico de cada um dos cursos, anuais, com 2 horas/aula semanais e com uma quantidade de alunos que varia de 40 a 80. A de implantação de cada curso varia desde os mais recentes aqueles em início (Farmácia, Direito e Administração) até outros com longo período de funcionamento (Enge-

¹ Artigo recebido para publicação em outubro de 1999; aceito em agosto de 2000

² Endereço para correspondência: Caren Studer, Fundação Educacional de Barretos, Rua Frade Monte 389, Barretos – Cep 14780-970. SP.

³ Instituição de origem dos autores: Caren Studer, Fundação Educacional de Barretos; Lisete Diniz Ribas Casagrande, USP RP.

nharias e Química, com mais de 20 anos). Esta instituição de ensino superior privado congrega 4 faculdades, responsáveis pelos 10 cursos oferecidos e foi criada no final da década de 60, dentro do projeto de ampliação e massificação do 3º grau, atendendo à nova fase de desenvolvimento do capital monopolista no Brasil. (Covre, 1983)

A prática educativa destas instituições se encontra, neste momento, na transição entre os resquícios do projeto educacional da época da ditadura, e a fase atual, caracterizada, de um lado, por uma revolução tecnológica, e de outro, por uma pressão oriunda dos Exames Nacionais de Cursos (os “provões”), e dos sistemas de avaliação externa do ensino superior, criados pelo MEC.

O ambiente externo à escola tem, por suas características, interferido diretamente no processo dentro das salas de aula; a globalização como pano de fundo, adicionada especificamente à rapidez da manipulação generalizada das informações eletrônicas, tem ampliado a produção e o acesso ao conhecimento, dentro da sociedade e fora da escola, com um impacto similar à edição da primeira Enciclopédia, no século XVII. O conhecimento se tornou mais acessível: sai de dentro das universidades e pode agora ser encontrado e desenvolvido fora delas. As respostas dadas pelas instituições educacionais, ante estes desafios, têm sido lentas: no geral, podemos observar como consequência maior, um esvaziamento da aprendizagem na sala de aula, conforme indicado por Masetto(1998).

Localização teórica

Procuraremos nesta parte do artigo evidenciar três núcleos de sentido como meio de análise do presente relato, cada um desses referindo-se a diferentes facetas da prática em questão. Como parâmetro mais amplo, alicerçamo-nos sobre os princípios propostos pela Teoria Crítica; restringindo o foco - e de forma compatível com o pano de fundo já delineado - localizamos a prática educacional : a *pedagogia problematizadora* de educação na conceituação de P. Freire, e em conformidade com essa, a conceituação de ensino em termos de uma *aprendizagem significativa* de Masetto e Abreu (1997). Como o presente relato se trata da comunicação e análise de uma ati-

vidade complementar ao contexto de uma aula preponderantemente tradicional, procuramos oferecer alguns elementos de análise mais precisos através do conceito de alienação, desenvolvido por Nudler (1975), no intuito de nos proporcionar um melhor dimensionamento dessa prática em particular.

A Teoria Crítica, cujos autores apresentam um leque de interpretações possíveis para o entendimento do contexto capitalista e educacional atual, procura oferecer um norte, saídas ante as reformas neoliberais em andamento na sociedade como um todo e, na área econômica, em particular. Mc Laren (1997) em seu livro sobre os propósitos da Teoria Crítica, esclarece como fazendo parte dos princípios fundamentais os seguintes elementos: Primeiramente, o *papel das instituições de ensino* no cenário de vida política e cultural do país. ‘As escolas, cabe a função de criarem condições internas que possam significar um avanço na superação das relações de poder prevalentes, tanto dentro da própria instituição, como também, as prevalentes na sociedade como um todo. Conforme suas palavras, “os teóricos educacionais críticos argumentam que os professores devem entender o papel que a escolarização representa ao unir conhecimento e poder” (Mc Laren op. cit. p.192), ou seja, o processo de aprendizado ocorre sempre dentro de um espaço ideológico, em que se legitima as formas de organização societárias.

Como segundo princípio, mencionamos o autor ao se referir à inserção dos propósitos do ensino dentro da área econômica. Encontramo-nos em um momento de crescente desemprego advindo tanto da revolução microeletrônica, quanto das políticas neoliberais, o que gera por sua vez, uma extrema competição individual por emprego e melhores condições de preparo individual. O sucesso acadêmico se restringe às habilidades cognitivas, obedientemente repetitivas, sem tomar em consideração o propósito para o qual esta habilidade deve ser direcionada. A Teoria Crítica tem como convicção que a habilitação pessoal e social prescinde eticamente um diploma técnico, fazendo-se necessário portanto, uma constante contextualização das práticas educativas.

Pedagógicamente a Teoria Crítica se traduz ainda conforme Mc Laren (op. cit), no esclarecimento do papel da escola dentro da sociedade capitalista atual. A instituição de ensino representa um espaço

de confronto dialético entre dominação e liberação; por um lado, não se podendo prescindir do contexto capitalista dominador externo, ao mesmo tempo, em que não se pode assumir o espaço educacional como mero reflexo - como o querem os marxistas reprodutivistas - do sistema maior. O espaço educacional deve, conforme a Pedagogia Crítica, estar fundamentalmente ligado à luta por uma vida qualitativamente melhor para todos, através da construção de uma sociedade baseada em relações de não exploradores e justiça social. E, nesse sentido, deverá se procurar soluções locais, condizentes com as características políticas-ideológicas próprias do contexto de ensino em questão, no sentido de fomentar práticas, que embasadas por uma teoria, representam um efetivo avanço sobre o status quo.

A escola lida basicamente com a transmissão de conhecimentos; a questão que se coloca é sobre a *forma* como também lida com o *conteúdo* desse conhecimento. Os conhecimentos traduzem uma cultura, e essa se apresenta de forma pouco homogênea. Mc Laren (op. cit. p.205) refere-se a três tipos de cultura: dominante, subordinada e sub-cultura. Na primeira inclui-se aquelas “práticas e representações mentais que afirmam valores, interesses e preocupações centrais da classe social que controla a riqueza material e simbólica da sociedade. Quanto à segunda, a cultura subordinada, o autor se refere àqueles estratos sociais que estão socialmente subordinados à primeira; por último, o conceito de sub-cultura, quando se trata de grupos isolados, que ainda não haviam se integrado socialmente na estratificação dominante, e passam a fazê-lo, através por exemplo da escolarização.

Com o intuito de restringir o foco sobre a prática educacional, na qual procuramos contextualizar a elaboração e a análise dos relatórios semanais, indicamos os contornos estabelecidos pelo núcleo de sentido oferecido pela educação problematizadora.

Sob esse conceito referimo-nos à proposta pedagógica fundamentada no aspecto de uma prática conscientizadora, elaborado na teoria de Freire (1970). Casagrande (1998) atualiza a proposta para o contexto atual, contrapondo a educação *bancária* à *problematizadora*. A primeira refere-se ao que normalmente denominamos como sendo o ensino tradicional, ou mesmo, na concepção de Masetto (1998), o ensino *centrado no professor*. Freire (1970) intro-

duziu como divisor de águas, a categoria da *conscientização*; pedagogicamente falando, essa se traduz em práticas, que visam a um crescente envolvimento crítico de todos os elementos constituintes do processo de ensino. Passando o foco para o discente, a experiência de uma educação problematizadora significa a possibilidade de ser vivenciada com elementos que unam a teoria com a sua prática cotidiana; a abertura de espaços para a problematização de sua realidade circundante; atividades que possibilitam a percepção de seu papel social tanto na instituição como na sociedade, e enfim, que possa vivenciar o processo educativo em forma de diálogo, procurando uma relação negociada, horizontal com as várias instâncias educacionais.

Metodologicamente falando, podemos complementar o contexto descrito acima com o que Masetto (op. cit.) identifica como sendo um ensino *centrado no aluno*, ou então, ao que denomina como sendo uma *aprendizagem significativa*. Nas palavras do próprio autor, “ao falarmos de processo de aprendizagem, queremos nos referir a um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente três grandes áreas do ser humano: a área do *conhecimento*, a área de *habilidades* e a área de *atitudes ou valores*”. (Id. Ib. p.12 grifos nossos).

Quanto ao nível dos conhecimentos, consideramos os conteúdos programáticos de cada disciplina; quanto às habilidades, referimo-nos à capacidade de lidar com os conteúdos, tanto em termos mentais - como leitura, interpretação e relações lógicas - quanto manuais - como na capacitação de uso de instrumentos laboratoriais, por exemplo. Quanto à terceira capacitação citada por Masetto (op. cit.), a de cultivo e treinamento de atitudes e valores, entendemos como sendo uma referência aos aspectos predominantemente éticos e morais das relações que se estabelecem no cotidiano escolar.

Como meio de proporcionar um instrumento de análise mais detalhado a respeito do significado da confecção dos relatórios recorremos, ainda, ao conceito das práticas pedagógicas alienantes desenvolvido por Castanho (1989). A partir das idéias de Nudler (1975), Castanho transpõe o que normalmente entendemos como sendo um estado de alienação, no sentido mais político e sociológico, para o seu significado educacional.

O estado de alienação implica, segundo Castanho (1989), em uma relação desumanizada entre os seres e os objetos de sua atividade: o ser humano não se reconhece como pertencendo a uma estrutura social maior, tendo uma sensação de impotência; não se coloca como sujeito de suas ações, de seu processo de aprendizagem; sente-se como uma partícula isolada, dentro de um sistema que lhe é estranho, sem desejar nem sentir condições de reagir com propostas de modificações fundamentais.

Ambientada no contexto de ensino, a alienação é favorecida por uma série de práticas que reduzem o seu foco para o *processo de transmissão de conteúdos* e não necessariamente para a aprendizagem como um todo. Nudler (citado por Castanho, 1989) especifica os elementos que reforçam o estado de alienação, através da qualidade dos conteúdos e nas diferentes formas de veiculá-los. Castanho menciona seis deles: o *verbalismo*: a aula com ênfase na palavra, na repetição e fixação desconexa dos outros elementos vivenciados pelo agente do aprendizado; o *congelamento do real*: o conhecimento transmitido possui uma lógica somente interna a ele mesmo, isolado, entre parênteses do contexto de real existência dos seres vivos; o *formalismo*: ênfase no valor epistemológico ou científico do conhecimento, descartando o processo de criação, de dúvida ou investigação do aluno; participam ainda deste mesmo grupo o *detalhismo*, a *compartimentação* e a *acumulação* como vícios, ora subjacentes e daí de forma mais sutil, ora explicitamente, de forma a contribuir para uma fragmentação do conhecimento e da visão de realidade, pelo aprendiz.

Uma vez mencionados os elementos teóricos pertinentes à análise da prática proposta neste artigo, passamos para o relato propriamente dito, finalizando então, com a análise dos possíveis significados desse elemento pedagógico em particular.

Descrição da elaboração do relatório

Utilizamos, para estes relatórios semanais, a coluna "Opinião Econômica", publicada pelo jornal "A Folha de S. Paulo", em seu caderno "Dinheiro", e que se encontra, diariamente, na segunda página desse caderno. Trata-se de textos e análises dos grandes temas econômicos ora em evidência, escritos por diferentes autores, economistas em sua maioria. Se-

leccionamos um destes textos por semana que deverá ser trabalhado fora da aula pelos alunos e ser entregue sempre no início do próximo encontro.

Normalmente, fazemos o primeiro destes relatórios logo na primeira aula do curso, antes de iniciarmos o trabalho com o conteúdo propriamente dito. Levamos o artigo a ser trabalhado, e iniciamos um procedimento de análise e interpretação que, a partir de então, passa a ser padrão:

- a) Título, data e autor (neste, especifica-se a sua idade, sua ocupação e outros dados disponíveis, dados apresentados pelo artigo, normalmente localizados no canto direito);
- b) Enumeração dos parágrafos;
- c) Idéia principal, em *uma frase*, de cada parágrafo;
- d) Idéia principal do autor do artigo, também em *uma frase*;
- e) Argumentos (três) utilizados pelo autor no texto, sobre os quais se sustenta a idéia principal;
- f) Opinião pessoal do estudante, se possível também argumentada;
- g) Vocabulário das palavras e expressões desconhecidas (para o vocabulário técnico, econômico, é indicado livro específico na bibliografia ou na biblioteca da faculdade).

Os relatórios seguem um formato padrão de otimização de espaço, objetivando a agilização das informações principais. São entregues semanalmente no início de cada aula, para o seu registro, a dois alunos de confiança já previamente designados. Estes anotam os trabalhos entregues, que normalmente se compõem de uma folha, frente e verso digitados em computador. Neste ínterim, o docente discute o conteúdo semanal daquele relatório com os alunos; terminado o comentário, inicia-se a aula. Os relatórios serão devolvidos no final da aula aos alunos, o professor retira semanalmente uma amostra aleatória de 3 trabalhos, que serão corrigidos e analisados para a próxima aula; ou então, de vez em quando, o professor leva todos eles para uma verificação geral. A entrega de todos os relatórios vale 3,0 pontos da média bimestral, cada relatório não entregue suprime 0,5 desta nota. No caso em que houver 2 relatórios iguais, suprime-se 1,0 dos 3,0 de cada aluno.

Análise da prática do relatório

Interessante como este procedimento de elaboração do relatório semanal, por pequeno que seja, reúne de forma tão completa com alguns dos propósitos do curso, no sentido de poder oferecer a oportunidade de alguns avanços educacionais significativos, mesmo considerando os contornos tradicionais da prática educacional no qual está inserido. Mesmo se tratando de uma realidade marcadamente influenciada pelas relações capitalistas de produção - tanto de riquezas materiais, como as de poder correspondentes - podemos observar as repercussões sobre a formação do aluno no sentido de um avanço sobre uma efetiva democratização das relações de poder.

Retomando a conceituação de Mc Laren (op. cit.), localizamos o nosso aluno, principalmente aqueles dos cursos noturnos, como em transição de uma sub-cultura de origem rural para um contexto de cultura subordinada à dominante, "civilizada". O cerne da elaboração dos relatórios refere-se à imersão do discente ao "mundo letrado", uma capacitação específica e também poderosa, no sentido de se constituir em uma prática de leitura, análise e interpretação própria da realidade. Uma prática com alcance que de longe ultrapassa os limites de uma disciplina em particular, perdurando e repercutindo crescentemente mesmo após o término desta disciplina no qual inicialmente esteve circunscrita.

Sabemos das restrições representadas pelo fato do contexto ainda ser marcadamente tradicional, bancário mesmo, na acepção de Freire (1970) e Casagrande (1998). Nem por isso podemos deixar de caracterizar esse procedimento como um avanço naquilo denominado como sendo uma contribuição para uma *aprendizagem significativa* na acepção de Masetto (1998). Retomando as suas palavras: "ao falarmos de processo de aprendizagem, queremos nos referir a um processo de crescimento e desenvolvimento de *uma pessoa em sua totalidade*, abarcando minimamente três grandes áreas do ser humano: a área do conhecimento, a área de habilidades e a área de atitudes ou valores" (Id. Ib. p. 12, grifo nosso). Passaremos agora a analisar pormenorizadamente esta prática, tomando como referência os três elementos acima citados.

Habilidades

Quanto a essas, constitui-se como sendo a principal, em nossa opinião - por ser a mais perene - o aprofundamento do *nível de leitura*. O seu mérito Paidéia, FFCLRP-USP, Rib. Preto, dezembro/99.

consiste em ser praticada de forma minuciosa, repetitiva e cumulativa no cotidiano do aluno, e durante um período de tempo suficiente (um ano letivo), para que haja efetivamente um acréscimo no nível quantitativo e qualitativo de leitura, por parte dos alunos. Este acréscimo na habilidade de ler passa a beneficiar, conforme o depoimento dos próprios alunos, todas as outras atividades afins.

Aliada à leitura, está a prática de observar o entendimento ou não de cada palavra, portanto o item "Vocabulário" do relatório, é um dos elementos chaves neste processo; a prática do aluno em procurar o entendimento exato daquilo que é lido, o hábito da consulta em dicionários (comuns ou técnicos) é semanalmente evidenciado pelo professor, na forma de incorporação da linguagem utilizada nas aulas. Conseqüentemente, haverá um alargamento de vocabulário; e no nível das estruturas mentais, esta prática conduz a uma maior capacitação em precisar e detalhar os conceitos apreendidos (elemento para o início da transformação da palavra em conceito), e em ampliar a articulação das diferentes informações.

Procurar e analisar os dados sobre o autor do artigo, antes mesmo da leitura do mesmo, tem se tornado uma prática complementar ao bom entendimento do texto, tendo em vista a não existência de neutralidade ideológica nas diferentes propostas embutidas, como ressaltado por McLaren (1997, p.210). Procura-se, a partir de prévia localização das diferentes "linhas" ou escolas de pensamento econômico (ou mesmo filosófico), trabalhar as diversas facetas ideológicas, positivas e negativas das propostas em questão, no sentido de estar construindo com os alunos, durante o decorrer do ano, um painel, no qual ele passa a não somente localizar os diferentes agentes da economia brasileira e mundial, mas também, a localizar um posicionamento dele mesmo, dentro desse contexto. Esta prática tem contribuído para a habilidade de uma melhor leitura, no sentido do aluno iniciar o seu exercício, possuindo de antemão dados que serão confrontados com o próprio conteúdo do texto, direcionando a atenção para a forma de articulação e de coerência nas proposições do autor; contribuindo ainda para um distanciamento entre o referencial do aluno-leitor e o do autor do artigo.

Uma vez iniciada a leitura propriamente dita, procura-se ser minucioso, chegar o mais próximo possível da mensagem do autor. Utiliza-se para este fim, o processo de síntese de cada um dos parágra-

fos: sintetizar em uma frase apenas, a idéia principal do autor. No final do texto, o mesmo procedimento se repete em relação ao artigo como um todo: a idéia principal do autor em uma frase, com a explicitação dos argumentos utilizados na fundamentação da idéia principal do artigo. Evidencia-se, neste momento, o aspecto da consistência dos elementos internos ao texto.

Procura-se avançar na habilidade de leitura, através da conscientização da separação entre o sujeito e o objeto de leitura, que consiste no aluno conseguir separar, com nitidez, aquilo dito pelo *autor* do texto, daquilo que o *leitor* entende sobre o mesmo assunto. Pudemos verificar a constante dificuldade desta separação; normalmente, pelo tipo de leitura a que fomos condicionados desde a alfabetização, existe a prática de uma transferência automática e imediata daquilo que é lido, para a opinião pessoal, em forma de repetição e memorização acrítica dos conteúdos lidos. O que tem ocorrido com esta prática nos cursos, é que, no início, os alunos deixam o espaço “Opinião Pessoal” em branco, passando, no decorrer do ano, a se manifestarem crescentemente.

Ainda em nível de habilidades mentais, trabalha-se, como indicado acima, a diferenciação entre um resumo e uma síntese, processo retomado a cada encontro semanal, e habilidade que tem apresentado a maior dificuldade para os estudantes; e por isto mesmo, é retomada em forma de um processo de construção contínua, do início do curso até o seu final. Como resultado, podemos observar uma crescente habilidade em otimizar, de forma quantitativa e qualitativa, o nível de leitura de cada um dos alunos envolvidos.

Tratando-se de cursos com calouros, a elaboração dos relatórios logo a partir da segunda semana, leva-os imediatamente a interagirem com o editor de texto em computadores (é dado um prazo de 30 dias para este aprendizado), ressaltando-se desde o início, a necessidade urgente de habilitação nesta técnica, aprendendo a trabalhar com as diferentes variáveis (diagramação, estética e conteúdo têm de ser coerentes entre si), prática esta que será exigida, como uma habilidade mínima, dos egressos do ensino de terceiro grau.

Conhecimento

Em termos de conhecimentos, os relatórios têm o mérito de abordar os conteúdos teóricos trabalha-

dos em sala de aula, agora articulados por diferentes autores, e em situações “práticas”, cotidianas à vivência dos alunos. Neste sentido, servem como uma forma de fixar os conteúdos das aulas, além de ampliar e diversificar, em diferentes facetas, o uso dos conceitos e expressões.

O mérito maior está, a nosso ver, no fato do aluno, em ritmo de “conta-gotas”, semanalmente estar em contato com o conteúdo da disciplina, e não, como normalmente ocorre, somente nos dias anteriores às provas bimestrais; garante-se, desta forma, uma lenta sedimentação deste conhecimento, contribuindo efetivamente para que a aprendizagem se torne mais significativa.

A publicação dos artigos funciona como uma espécie de “caixinha de surpresas”: por somente terem acesso a eles no dia de publicação do jornal, cria-se uma situação de expectativa, conforme os comentários dos próprios alunos, que influencia em termos de uma certa predisposição positiva em relação ao que é veiculado. Os artigos, em sua maioria, consistem em análise e propostas alternativas pertinentes às grandes questões econômicas do momento. A experiência tem demonstrado que, mesmo depois de um - dois anos, os alunos ainda têm o hábito de dar uma olhada na coluna para ver quem e o que está sendo veiculado.

Valores e atitudes

Os relatórios são entregues sempre no início de cada aula, dois alunos fazem o registro em local próprio oferecido pelo docente, que, enquanto isto, nestes 10 minutos, trabalha o conteúdo do mesmo com o resto da classe. No final do registro, estes alunos põem num canto da lousa os números daqueles que deixaram de entregá-lo; não havendo contestação até o final da aula, permanece o registro da forma como fora feito. No final da aula, o docente escolhe aleatoriamente os 3 relatórios que serão corrigidos para o próximo encontro. Muitas vezes, são os próprios alunos que pedem uma correção pormenorizada, realizada dentro do possível. Eventualmente, sem data previamente marcada, o docente leva todos os trabalhos para um controle.

O conteúdo dos relatórios entregues no bimestre será cobrado como matéria normal para as provas bimestrais, havendo sempre, no mínimo, uma questão a seu respeito. A somatória dos relatórios corresponde a 3 pontos de 10 da nota bimestral o

Paidéia, FFCLRP-USP, Rib. Preto, dezembro/99.

que ocorre é que, se o aluno se descuidar, rapidamente ele perde considerável parcela da nota bimestral. Pelo fato do docente deixar claro de antemão a não-correção, ou o controle não ser efetuado por ele mesmo, leva o aluno a uma situação nova. Uma situação de caráter renovador bastante restrito sim, considerando a predominância do contexto bancário em que se inscrevem o restante das práticas. Mas, considerando a constância dessa prática, e a existência de poucas cobranças do gênero nas outras disciplinas cursadas pelos alunos, essa prática passa a se constituir como uma referência da introdução de uma nova qualidade de envolvimento diferenciada no curso.

Habitado a somente trabalhar para o curso por causa da nota - e daí o vício dos trabalhos no final do bimestre para “levantar” a nota da prova bimestral - de repente ele se depara com uma situação diferenciada: Se o relatório não é “visto” pelo professor, qual a sua função então? Aos poucos, esta função se evidencia, através da seriedade das análises no início de cada aula, da elaboração do relatório ser direcionada *para o aluno mesmo*, e não para o docente, abrindo a possibilidade do aprendizado de uma nova atitude por parte do aluno. A responsabilidade por estar semanalmente fazendo a sua parte, participando do debate que se realiza todo início de aula, abre a oportunidade de se construir e praticar outros valores, de co-responsabilidade, de satisfação em entender através de envolvimento próprio, e efetivamente alargar o seu próprio horizonte, através do curso.

Com a prática dos relatórios, passa a haver dois níveis de interação dos alunos com a disciplina. Por um lado, as aulas transcorrem normalmente, com o encadeamento dos assuntos na ordem apresentada por um livro-texto adotado, ora trabalhando-se em duplas na investigação e entendimento dos textos, ora em aulas expositivas, estas ainda sendo a maioria. Os alunos acompanham esse desenvolvimento e somente se aproximam de forma efetiva, do conteúdo do livro-texto, quando da prova bimestral, transcorridas 6-8 semanas, e na mesma época das provas de todas as outras disciplinas. Havendo pouco tempo para o estudo de muita matéria, é pouco o que sobrevive após a “maratona” de avaliações.

Por outro lado, com a confecção dos relatórios, eles entram em contato com os conhecimentos tratados semanalmente através do jornal, do texto *fora* da sala de aula, e passam a trabalhá-lo por eles mesmo, Paidéia, FFCLRP-USP, Rib. Preto, dezembro/99.

de forma minuciosa e sistematizada. Como resultado, ocorre um aprofundamento, uma sedimentação do conhecimento, na vivência do aluno *fora* da sala de aula. Estas duas formas de interação do sujeito aprendiz com os conteúdos do curso - por um lado, o professor, na função ativa, e o aluno, na passiva, e por outro, a inversão destes papéis - se colocam de forma complementar e interdependente com o andamento semanal do curso, e, mesmo considerado a permanência das relações de poder próprias de um contexto predominantemente “bancário”, podemos notar significativos avanços. Nesse sentido inserimos novamente o caráter dialético de Mc Laren (op. cit) mencionado na parte teórica, próprio das práticas educacionais, no tocante ao princípio de liberação e dominação. A elaboração desses relatórios não se constitui como o elemento de rompimento da prática tradicional, ela contribui, e se pretende como uma prática de corroboração, de alargamento possível de seus limites.

Esta estratégia, escolhida como uma tentativa de, por um lado, superar as limitações do modelo tradicional, sem por outro, obrigar a um completo rompimento, propõe-se à superação do patamar de dificuldade de aprendizagem normalmente encontrado em nossos cursos.

Mas o mérito maior, a nosso ver, tem sido no avanço quanto à superação dos aspectos alienantes, descritos por Castanho (1989), elementos estes que representam uma barreira para uma aprendizagem poder se tornar mais significativa, mesmo dentro do contexto tradicional já mencionado. A prática dos relatórios passa a ter o mérito de contribuir para um “*descongelamento*” da realidade tratada de forma teórica, restrita e formal durante as aulas, no momento em que consegue levar o aluno a efetivamente trabalhar na sua aprendizagem, co-responsabilizando-se com a expansão do conhecimento para fora da aula, no seu universo particular. Contribui como uma das formas efetivas para a superação do *formalismo* como acima descrito: privilegia-se o processo de criação do aluno através da habilidade de seleção e manipulação das informações, incentivando-o a um posicionamento individual/pessoal sobre os diferentes assuntos tratados. À medida em que se somam diferentes artigos, ocorre um entrecruzamento de informações, opiniões e posicionamentos políticos, contribuindo para uma *descompartimentação* dos assuntos: não só os conteúdos passam a ser percebidos

dos como interdependentes, mas as diferentes disciplinas do curso e a realidade, percebida através do noticiário mais recente, passam a se interconectar, evidenciando o caráter dinâmico do conhecimento e da realidade como um todo.

Com o decorrer do tempo, eles passam a ter maior facilidade na confecção dos relatórios, e começam a certificar-se, conforme os seus depoimentos, de um *efetivo acréscimo* na sua formação: passam a entender as mensagens econômicas da mídia e a participarem em conversas afins, com maior propriedade. Este acréscimo passa a ser o cerne da aprendizagem significativa, quando o aluno se opuser, através de sua prática, ao ensino mecânico, repetitivo e memorístico.

Conclusão

Entendemos o relato dessa experiência circunscrito a um ambiente educacional histórico e espacialmente determinados. Trata-se de uma experiência num contexto educacional marcadamente particular: instituições de ensino sem tradição em pesquisa tão pouco em trabalhos de extensão. O corpo docente trabalha em sua maioria em regime horista e em várias instituições; com aulas predominantemente no estilo tradicional. As escolas são regidas por administradores, com poucas preocupações pedagógicas. Os Exames Nacionais de Cursos dos MEC têm contribuído para uma pequena abertura quanto aos reais propósitos e funções dessas instituições no cenário educacional do país: procura-se por soluções “mágicas” que possibilitem a sobrevivência dos cursos agora ameaçados pelos baixos índices de rendimento auferidos pelos provões.

A prática de elaboração dos relatórios têm se constituído como uma “faca de 2 gumes”: ao trabalhar como elemento principal a qualificação do nível de leitura predominantemente insuficiente do aluno, tem se tornado também, um elemento de questionamento, de cunho restritivo para os docentes. Também os docentes passam a preparar-se mais adequadamente para cada aula, deixando de repetir anos afora o mesmo programa; além dele mesmo passar a exercitar o seu próprio nível de leitura e interpretação de textos.

Nesse sentido, por mais restrita que seja a experiência, ela indica, também para o nível dos docen-

tes, um início de superação do contexto tradicional indicado por Masetto (1998, p.14) quanto à escolha, à cobrança e ao envolvimento dos docentes com os alunos e a instituição.

Procurou-se mostrar o alcance de uma prática que, descrita isoladamente, denotar pouco acréscimo ante a prepotência de um sistema cada vez mais violento e selvagem, para o qual o ensino superior representara sinalização de uma luz no túnel, a viabilização de melhores condições de vida, principalmente para aqueles até então marginalizados pelo sistema econômico, cultural e social predominantes. E, mesmo assim, constitui-se a elaboração desses relatórios semanais, como forma de instrumentação de uma efetiva capacidade de leitura, análise e interpretação da realidade como um poderoso artifício, conforme a Teoria Crítica, da educação cumprir com a função social do conhecimento, qual seja, a de uma aproximação entre conhecimento e poder, avançando para a democratização da qual já falava muito bem o educador brasileiro PAULO FREIRE.

Referências Bibliográficas

- Casagrande, L. D. R. (1998). Educação problematizadora: Transformação Prática do Profissional de Saúde. *Revista da ABENO*, p.16.
- Castanho, M. E. (1989) *Universidade à noite: Fim ou Começo de Jornada?* Campinas: Papyrus Ed.
- Covre, M.L. (1983). *A fala dos homens: Análise do pensamento tecnocrático*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Freire, P (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Masetto, M. T. (1998). Processo de aprendizagem no ensino superior e suas conseqüências Para a docência universitária. *Revista da ABENO*, p. 9.
- Masetto, M. T. & Abreu, M. C. (1997). *O professor universitário em aula*. São Paulo: MG Editores Associados.
- McLaren, P. (1997). *A vida nas escolas*. Trad. Zimmer, L.S. e outros] Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nudler, T. B. (1975). *La educación y los mecanismos ocultos de la alineación*. Em I. Illich e outros, *Crísis en la didáctica*. Axis,