

SALA DE AULA: INSTÂNCIA DE DEFINIÇÃO DO CONHECIMENTO?

Dra. Maria Auxiliadora Schmidt

Ms. Tânia Maria F. Braga Garcia

PPGE-UFPR

O presente trabalho relata um estudo exploratório realizado durante o ano de 1999, cujos resultados estão sendo utilizados para a construção de um projeto integrado de pesquisa na linha "Currículo, conhecimento e saberes nas práticas escolares", do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

O referido projeto está sendo elaborado com o objetivo de ampliar a compreensão sobre os elementos que estão presentes no ensino, particularmente com relação às práticas dos professores em suas salas de aula e sobre os saberes que sustentam tais práticas, seja do ponto de vista didático, em sentido mais amplo, seja do ponto de vista de aspectos metodológicos específicos e próprios de cada área do conhecimento.

Dessa forma, estruturou-se um estudo exploratório que pudesse dimensionar melhor a direção a ser dada ao projeto de pesquisa, particularmente com relação ao uso de determinados referenciais teórico-metodológicos que pareciam ser, de início, interessantes para sustentar o projeto.

Este trabalho apresenta, de forma sucinta, alguns elementos desses referenciais e também alguns dos resultados obtidos no estudo exploratório, pontos de partida para a definição dos aspectos que estão investigados por um grupo de pesquisadores - professores e alunos bolsistas - do Programa de Pós-graduação em Educação (UFPR).

1. A ESCOLA E O CONHECIMENTO: ALGUNS PRESSUPOSTOS PARA O ESTUDO NAS SALAS DE AULA

A organização, o funcionamento e a relação da escola com o conhecimento não podem ser entendidos nem como uma mera questão técnica ou funcional, nem como um problema a-histórico ou neutro.

Particularmente no que se refere à relação da escola com o conhecimento, aponta-se a necessidade de entendê-la mediada pelas relações entre educação e estrutura econômica, pelas ligações entre conhecimento e poder. No entanto, estas mediações não podem ser

apreendidas numa perspectiva determinista mas, fundamentalmente, a partir dos princípios do controle social e cultural de uma determinada sociedade.(APPLE, 1982)

As relações entre o "modo de produção cultural" de uma determinada sociedade e o conhecimento escolar são pressupostos básicos para a sua compreensão e do seu significado na sala de aula (WILLIAMS, 1969 e 1961; BOURDIEU, 1987). Tendo como referência esta perspectiva relacional, pode-se afirmar que as escolas "*não apenas preparam as pessoas; elas também preparam o conhecimento*" (APPLE, 1982:16). Ao "preparar o conhecimento" as escolas lhe conferem características próprias que o tornam diferente de outros tipos de conhecimento. Entender estas características e como elas se apresentam nas diferentes áreas do conhecimento é, hoje, um desafio para os pesquisadores em educação.

Do ponto de vista metodológico, é importante destacar que parte expressiva das investigações sobre o conhecimento produzido nas salas de aula tem apresentado quadros gerais, explorando idéias que, embora significativas, estabelecem uma certa uniformidade, ou homogeneidade para os processos que ali ocorrem. Aceitando-se que o espaço escolar não se constitui de forma homogênea, optou-se por realizar a investigação usando formas de abordagem que permitissem uma aproximação com a sala de aula, buscando compreender melhor a construção de significados nos conhecimentos que são trabalhados pelos professores.

Nos últimos anos, têm havido uma adesão significativa aos métodos que têm suas origens na antropologia, particularmente à etnografia. Para Ezpeleta e Rockwell (1989), a abordagem etnográfica "*é uma opção radicalmente diversa dos paradigmas dominantes na pesquisa educacional, provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa*". Não se trata de utilizar a etnografia no campo da pesquisa educacional como uma técnica, "*mas antes tratá-la como uma opção metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria*" (p.31-5).

De certa forma, a mesma posição é explicitada pelo antropólogo americano Frederick Erickson (1984) quando faz uma distinção entre a etnografia e os relatos decorrentes de um processo de investigação orientado simplesmente por uma técnica ou por um conjunto de técnicas. Ele fala sobre um "*processo deliberado de investigação*", no qual o investigador leva para o trabalho de campo um certo ponto de vista teórico, que aponta para questões implícitas ou explícitas que poderão estar em foco no decorrer da pesquisa.

A etnografia, classicamente, se refere a uma monografia descritiva. Na antropologia, diferentes perspectivas epistemológicas têm determinado a existência de diferentes concepções de etnografia, que incluem o entendimento de que ela é mera descrição ou de que é um processo de construção de uma teoria sobre o funcionamento de uma cultura particular. Em diferentes correntes, contudo, há um conceito que é central, ainda que não seja objeto de consenso entre os antropólogos, qual seja, o de **cultura**.

Também no campo educacional, como em outros campos de estudo, a etnografia pode ser entendida a partir de diferentes pressupostos teóricos, que se traduzem em opções metodológicas e técnicas diferenciadas para produzirem diferentes resultados. Rockwell e Ezpeleta (1989) chamam a atenção, entretanto, para o fato de que "*o desenvolvimento teórico atual não é suficiente para fundamentar uma linha alternativa de etnografia educacional*" (p.46) e sugerem a incorporação de elementos de outras teorias, tais como a gramsciana, como forma de superar tais insuficiências teóricas.

Nesse sentido, Rockwell (1987) destaca como primeiro ponto a ser incorporado aos estudos etnográficos, a interpretação de Gramsci sobre **o caráter heterogêneo das expressões culturais** e principalmente do "senso comum"¹ dentro do qual se encontram fragmentos e sedimentações de múltiplas concepções de mundo, sistemas filosóficos, crenças e conhecimentos correspondentes a outras épocas históricas e culturas locais (p.27).

Outro ponto a ser incorporado, segundo a mesma pesquisadora, diz respeito à afirmação de que as idéias e as opiniões não nascem espontaneamente: "Las concepciones del mundo generadas, difundidas o impuestas por diferentes grupos en sucesivos momentos de la historia coexisten de hecho en cualquier momento de manera disgregada, intercalada y contradictoria". (p.28)

O caráter heterogêneo e histórico da concepção gramsciana de cultura significa, ainda do ponto de vista de Rockwell, um avanço em relação a outros conceitos que se referem a sistemas homogêneos de significações compartilhadas pelos integrantes de um grupo social. Tal concepção, para essa autora, inclui todos os componentes e referentes

¹ A expressão não se associa, em Gramsci, a um tipo de conhecimento das pessoas mais simples, em contraposição a uma filosofia coerente própria dos intelectuais ou dos dirigentes.

contraditórios do sentido comum e da prática social e permite questionar a existência de um discurso ideológico dominante².

Assumir essa perspectiva traz algumas conseqüências metodológicas que definem diferenças em relação a outras formas de se compreender e fazer etnografia, a saber: o processo particular é abordado como parte de uma totalidade maior, com a qual ele se relaciona; a dimensão histórica está sempre presente; a escola é entendida como instituição, reconhecendo-se tanto sua distância quanto sua interação com o espaço social em que se insere; as concepções e ações dos sujeitos são contraditórias e incoerentes e só podem ser compreendidas na história; e, finalmente, os objetos de estudo são sempre processos sociais que precisam ser conhecidos no seu conteúdo histórico e social³.

Aceitando tais pressupostos e considerando precedentes as afirmações de que, na discussão quanto à metodologia de pesquisa, a oposição entre os termos do par qualidade/quantidade constitui-se num equívoco (Erickson,1984), optou-se por uma abordagem etnográfica para realizar o presente estudo, acreditando que por essa via seria possível ampliar a compreensão sobre os significados dos conhecimentos que são construídos nas salas de aula e que, como já foi afirmado, ainda têm sido pouco explorados.

Em todas as áreas de conhecimento, o conteúdo que se trabalha na escola é um dos elementos mais importantes do cotidiano escolar. A convivência com a escola tem mostrado que o conteúdo de História está presente neste espaço, principalmente de duas maneiras: pelo uso de programas e manuais escolares e pela conjunto homogêneo de práticas realizadas tanto pelos professores como pelos alunos, como provas, tarefas escolares, atividades em grupo feitas em classe, pesquisas etc. Além destas, ainda fazem parte do conteúdo histórico práticas não explícitas, como certas condutas disciplinadoras assumidas pelos professores e certas condutas transgressoras, reveladas pelos alunos.

A partir dos trabalhos de ROCKWELL, (1995) e ROCKWELL e EZPELETA (1994) foram elaborados os roteiros para o estudo exploratório do cotidiano escolar. Estas

² Ainda sobre a concepção de cultura, foi importante a leitura de Peter McLaren que, no seu estudo sobre os rituais na escola, parte da definição de Geertz - a cultura como um padrão historicamente transmitido de significados, um sistema de concepções herdadas - e procura ampliá-la, afirmando que "a cultura da escola é informada por determinantes específicos de classe social, ideologias e estruturas da sociedade maior"(1992:33).

³ Estas idéias são analisadas por Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 31-54).

autoras sugerem que a apreensão deste cotidiano pode ser feita a partir das inúmeras dimensões da experiência escolar:

1. a estrutura da experiência escolar - a seletividade e agrupamento escolares, as temporalidades da escola, as formas de participação, os efeitos sociais da escolarização;
2. a definição escolar do trabalho docente - formação histórica e experiencial dos professores, as concepções escolares do trabalho docente, as formas de ensino.
3. a apresentação do conhecimento escolar - a organização dos conteúdos, o livro texto, a apresentação formal dos conhecimentos.
4. a definição escolar da aprendizagem - os rituais e usos, o uso da linguagem, a aprendizagem autônoma;
5. a transmissão das concepções de mundo - a transmissão de valores, a iniciação às regras do jogo de convivência no contexto escolar.

A opção feita para o estudo exploratório foi a de dirigir a investigação especialmente para os conteúdos escolares, considerando - como já afirmado - o papel central deste elemento no trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino, trabalho este denominado de "transposição didática" (CHEVALLARD, 1991).

Para analisar a reelaboração e resignificação do conteúdo histórico em salas de aula do ensino fundamental e médio, em duas escolas públicas, tomou-se como referência o conceito de "formas de conhecimento", na perspectiva de EDWARDS (1995). Para ela, o conceito pode ser usado para designar a "existência social e material do conhecimento na escola".

Alguns pressupostos influem na "forma do conhecimento", tais como a lógica ou os pressupostos epistemológicos a partir dos quais determinados conhecimentos são sistematizados; a lógica da interação, ou o sentido como o conhecimento se objetiva no conjunto de modos pelos quais alunos e professores se relacionam e ainda o conteúdo de classe da forma de ensino. Na lógica da interação, o professor pode ser visto como um sujeito que faz a mediação entre os alunos e o conhecimento em dois sentidos: de um lado ele faz uma reelaboração particular do conhecimento que apresenta aos alunos, de outro, representa a "autoridade" dos conhecimentos escolares. O uso de "conhecimentos

escolares", no plural, é um indício de que, um mesmo professor transmite, freqüentemente, distintas formas de conhecimento.

Além do conceito de "forma de conhecimento", utilizou-se, também, nas análises, as três categorias- ou formas - instituídas por EDWARDS (1997), quais sejam: Conhecimento Tópico, Conhecimento como Operação e Conhecimento Situacional, para explicar como os conteúdos históricos foram resignificados nas práticas observadas.

2. AS FORMAS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO NAS SALAS OBSERVADAS

Os dados empíricos foram coletados por meio de observações feitas em duas escolas públicas. A **Escola 1** está situada no centro da cidade de Curitiba (PR). Trata-se de colégio de ensino médio, com cerca de 7.000 alunos, distribuídos em três turnos: manhã, tarde e noite. Nesta escola foi acompanhado o **Professor A** durante 6 meses e também foram entrevistados outros dois **professores B e C**. A **Escola 2** está situada em bairro de periferia da cidade e atende cerca de 1.500 alunos. Oferece ensino fundamental e médio, nos turnos da manhã, tarde e noite, além de turmas de correção de fluxo (projeto de correção da distorção idade/série, implantado pelo governo do Estado). Nesta escola foram acompanhados dois **professores, D e E**.

2.1. A ESCOLA 1

Tomando como referência a análise de ROCKWELL (1995) e QUIROZ (1992) pode-se observar que na **Escola 1** há uma forte organização do tempo e dos rituais escolares. Os alunos devem obedecer a rígidos horários de entrada, saída e permanência em sala de aula. O controle do tempo é cumprido com bastante eficiência e mesmo a organização do espaço físico contribui para que isso ocorra. Os acessos às dependências do colégio ficam trancados fora dos horários de entrada e saída, permanecendo aberta apenas a porta principal, à qual os alunos só têm acesso com justificativa. Uma funcionária está sempre presente neste local para controle. Há também a presença constante de inspetores por área, para impedir que os alunos estejam fora de aula nos horários não permitidos.

O aparato disciplinar é grande e os alunos permanecem nas dependências do colégio todos uniformizados. O patrimônio está intocado e parece não haver grandes conflitos entre os alunos.

As aulas, inclusive a de História, começam no horário previsto e as turmas do primeiro ano do ensino médio (propedêutico), objetos da observação, estão compostas de aproximadamente 40 alunos entre 14 e 15 anos. Em uma aula do **Professor A**, licenciado em História em 1994, o assunto era Brasil Colônia. O professor apresentou e revisou a matéria através de resumo por tópicos, com as idéias principais, retiradas do livro didático⁴, apresentadas em transparências no retroprojeter. A sala, pequena para o número de alunos, foi escurecida com o fechamento das cortinas. O calor era grande e os alunos ficaram agitados, poucos prestavam atenção e o professor teve que interferir várias vezes para conseguir continuar a aula. A maioria não parecia estar interessada. Na aula que se sucedeu, o mesmo professor fez avaliação dos cadernos dos alunos. Cada aluno era chamado para que o seu caderno e os trabalhos realizados fossem verificados.

Em outra turma, o mesmo professor realizou trabalho em grupo sobre o tema "América da colonização portuguesa". Segundo o próprio professor, nesta turma ele preferia trabalhar em grupos, pois era constituída por alunos muito agitados e dispersivos. Assim, ele acreditava que, com o trabalho em grupo, conseguiria mais aproveitamento no estudo, por parte dos alunos. O material utilizado foi o livro didático adotado no colégio. A elaboração do roteiro de trabalho era livre, dentro das opções propostas pelo professor. Os alunos poderiam formular perguntas/respostas, esquemas com palavras chave ou fazer resumo. O professor frisou que todos deveriam ter em seu caderno o registro do trabalho. Nem todos os alunos realizaram a atividade proposta pelo professor.

O relacionamento do **Professor A** com os alunos é bastante informal e, durante as aulas, parece haver um acordo não explícito de aceitação mútua.

A **Professora B** é licenciada em História (1994). Também utiliza o livro didático adotado pelo colégio, mas tem algumas reclamações a respeito, como o fato dos alunos esquecerem frequentemente de trazer o livro para a aula e de terem "alguma dificuldade com os termos marxistas utilizados pelo livro, como expropriação ou produtor direto". No entanto, a professora considera o livro bom e completo.

⁴ FARIA, Ricardo de Moura. História. Belo Horizonte: Lê, 1997

A **Professora C** é formada em Ciências Sociais e Direito. Utiliza o mesmo livro didático e se considera bastante satisfeita com ele. Em sua opinião, a pouca qualidade do ensino é causada, basicamente, pelo tipo de clientela com a qual se trabalha na escola pública, constituída, particularmente na **Escola 1**, por grande número de migrantes ou descendentes de migrantes. Além disto, segundo afirma a professora, a sociedade vive uma grande desarticulação familiar e os alunos chegam à escola com enorme carência de formação moral e afetiva, acarretando problemas de relacionamento entre professores e alunos.

Pode-se afirmar que, nesta **Escola 1**, os alunos do primeiro ano do ensino médio têm uma forte demarcação de grupos definida por sexo: grupo de meninos e grupo das meninas. Na sala de aula, os espaços são ocupados a partir desta definição. Em quase todas as salas onde foi feita a observação, o grupo dos meninos procura se ajeitar no fundo, em um dos cantos. São freqüentemente agitados, conversam e fazem piadinhas, tanto com os colegas como com os professores.

Na parte da frente da sala é comum localizarem-se os grupos de meninas. Muitas vezes o grupo da frente entra em confronto com os do chamado "fundão". Um dado interessante é que, quando o professor coloca questões é freqüente os grupos discutirem entre si, mas dificilmente expressam suas opiniões para o professor.

De modo geral, os grupos são fechados e se formam a partir da convivência de sala de aula. Os seus elementos mantém, entre si, uma certa cumplicidade. Compartilham desde objetos como canetas, óculos, blusas, escovas de cabelo até piadinhas e comentários maliciosos acerca de elementos de outros grupos. Eles convivem também na hora do recreio e nos intervalos de cada aula. É comum em todas as salas o "passar bilhetinhos" entre os membros dos grupos.

A disciplinarização e controle do cotidiano na escola 1 é visível inclusive nos banheiros, que são limpos e constantemente vigiados por pessoas que cuidam de quem entra e quem sai. Frente a este controle, a sala de aula parece ter-se tornado um espaço de transgressão por excelência. As conversas e brincadeiras são constantes, além da indiferença em relação a quem está dando aula. Poder-se-ia apontar também como manifestação da transgressão as pichações nas carteiras: nomes de clubes de futebol, bandas de Rock, nome de meninos e meninas, símbolos pessoais, caricaturas, desenhos e,

principalmente colas para as provas. Uma forma de enfrentamento ao controle é a recusa de usar o uniforme tornado obrigatório pela escola.

2.2. A ESCOLA 2

A **Escola 2** atende, como anteriormente afirmado, alunos do ensino fundamental e médio, cuja idade varia entre 11 e 21 anos e que, em sua maioria, pertencem aos segmentos mais pobres da população urbana. Atualmente a escola está enfrentando sérios problemas com gangues, no interior e fora do espaço escolar. O sistema de controle e disciplinarização é mais frouxo e menos demarcado do que na Escola 1. Em alguns casos, como no episódio de pichações nas paredes e muros da escola, houve aproveitamento do fato pela direção que envolveu os próprios alunos na criação de pinturas para enfeitar as paredes dos banheiros e do pátio da escola.

Nesta escola foram observadas, durante o primeiro semestre de 1999, as aulas das Professoras D e E, em turmas de 5^a e 8^a séries do ensino fundamental. A **Professora D** é formada em Ciências Sociais (1985) com um curso de pós-graduação lato senso. A **Professora E** formou-se em História em 1994, está terminando um curso de pós-graduação lato-senso e iniciando um curso de mestrado estrito senso em Educação.

Nas aulas observadas, a **Professora D** utilizou quase sempre as mesmas formas de apresentação do conteúdo. Poder-se-ia dizer que ela evita aulas expositivas e prioriza leituras do livro didático e de paradidáticos. Estas leituras são feitas, na maioria das vezes, individualmente pelos alunos. A partir de suas sínteses individuais ou em equipes, os alunos fazem apresentações orais onde expõem conceitos como mercantilismo, industrialização etc. Centrando as suas aulas em atividades baseadas no livro didático, a professora parece tentar inovar metodologicamente no ensino de História e se auto-define como uma professora "crítico-reflexiva".

A observação de suas aulas apontou uma forte dependência da **Professora D** com relação aos livros didáticos e paradidáticos, onde o texto escrito é valorizado como um dos únicos e exclusivos portadores da verdade histórica, passível de ser resumida e reproduzida em inúmeros pequenos resumos feitos pelos alunos.⁵

⁵ O livro adotado na escola 2, de 5^a a 8^a série, é de autoria de BOULOS JUNIOR, Alfredo. História: sociedade, política, economia, vida cotidiana, mentalidades. São Paulo: FTD, 1997

Na configuração espacial da sala, nas aulas da **Professora D**, os alunos se juntam mais por afinidades, muitas vezes em grupos mistos de meninos e meninas da mesma idade.

A **Professora E** foi, entre os docentes observados, a que mais apresentou tentativas que poderiam ser chamadas inovadoras. Apesar de seguir o programa estabelecido pela escola, a professora procura desenvolver atividades com mapas históricos, montagem de calendários para localização temporal, além de procurar incluir materiais mais atualizados em suas aulas. Busca trabalhar com a compreensão de leitura dos alunos, com textos fotocopiados, e mostra uma preocupação em trabalhar além dos conteúdos já estabelecidos no programa. De modo geral, em suas aulas, consegue manter a disciplina sem autoritarismo. Para conter as manifestações de indisciplina e recompensar o esforço dos alunos, a professora criou, em suas aulas, o "cinco minutos de bobeira", quando os alunos são deixados à vontade para descansar e brincar, retomando, posteriormente, a dinâmica da aula.

2.3. AS FORMAS DE CONHECIMENTO

O acompanhamento das atividades de ensino permitiu observar que os conteúdos históricos trabalhados em sala de aula não são independentes das formas pelas quais eles são apresentados - "*os conteúdos se transformam na forma*" (EDWARDS, 1995 e 1997).

A forma ou método de ensino utilizada, principalmente pelos **Professores A, D e E** apresentaram características e significados que se agregaram aos conteúdos trabalhados, produzindo uma nova síntese, isto é, um novo conteúdo. A seqüência adotada nas aulas, o controle da transmissão, a expectativa dos professores quanto às atitudes e respostas desejadas, além da situação de sala de aula, foram elementos que alteraram e resignificaram os conteúdos.

Em cada aula observada constatou-se que o conhecimento histórico acadêmico sofreu alterações. Ao serem trabalhados pelos professores e alunos, foram reelaborados, a partir da história dos professores e de sua maior ou menor intenção de fazê-los serem apropriados pelos alunos. Também foram reelaborados pelos alunos a partir de suas histórias e de suas intenções de apreender o conteúdo.

A seguir, são apresentados alguns elementos das análises feitas sobre formas de conhecimento histórico presentes nas aulas observadas, a partir das três categorias construídas por EDWARDS (1997): conhecimento tópico, como operação e situacional.

2.3.1 - CONHECIMENTO TÓPICO

Esta forma de conhecimento foi a mais presente nas práticas de salas de aulas, objeto de observação deste trabalho. Em relação a esta categoria, pode-se afirmar que *"a ênfase está colocada antes na nomeação correta do termo isolado do que em sua utilização em determinada operação. Enfatiza-se a localização do conteúdo em determinada ordem e seqüência (...) Excluir a explicitação da elaboração dos alunos é constitutivo dessa forma de conhecimento"* (EDWARDS, 1997:73).

Assim, as explicações e participações dos alunos estão excluídas. O conhecimento tem status por si mesmo e não como significado para o requerente. Ademais, é apresentado com um caráter de verdade inquestionável.

A observação das aulas do **Professor A** permitiu destacar um exemplo desta forma de conhecimento na prática de ensino de História. Ao ensinar o conteúdo Período Pré-Colonial, o professor o dividiu em sete ítems. O primeiro referia-se ao período pré-colonial e o segundo ao período colonial. Por meio de aula expositiva explicou a diferença entre os dois, ressaltando que estavam inseridos no contexto mercantilista, conceito que os alunos já havia estudado (segundo o próprio professor). O terceiro item dizia respeito à organização colonial. Explicou o sistema de capitânicas hereditárias com o auxílio de um mapa. Ressaltou a falência deste sistema e a implantação do Governo Geral no Brasil.

O próximo item trabalhado foi a diferenciação entre colônia de exploração e colônia de povoamento, a partir das características entre uma e outra. Enfatizou as colônias de exploração e fez relação com a atualidade brasileira, que, segundo ele, vivencia a permanência do latifúndio e da desigualdade social desde esta época.

O quinto item relacionava-se aos aspectos econômicos da colônia portuguesa e foi explanado por meio de ciclos econômicos, desde a cana de açúcar até a mineração. O sexto ítem referia-se à sociedade colonial e o último à cultura colonial. Ambos foram desenvolvidos de forma bastante rápida, se comparados com os cinco anteriores.

Nas aulas observadas, foi recorrente o fato do professor pedir aos alunos que elaborassem roteiros e sínteses a partir do livro didático e fato dele próprio utilizar a ordem tópica do livro para apresentar os conteúdos de suas aulas, no caso específico, o estudo da colônia brasileira, começando pelos aspectos econômicos e finalizando pelos culturais.

2.3.2 - CONHECIMENTO COMO OPERAÇÃO

Esta forma de conhecimento não foi encontrada, em sua essência, em nenhum dos professores observados neste estudo exploratório. No entanto, nas práticas da **Professora E** poderiam ser apontados indícios da presença de aspectos relativos ao conhecimento como operação. Esta forma de conhecimento pressupõe uma orientação e um trabalho no sentido de se encaminhar até uma operação com o conhecimento, isto é, o conhecimento como uma aplicação - "*o conhecimento se apresenta como um conjunto de mecanismos e instrumentos que permitem pensar*" (EDWARDS, 1997,82). A partir deste objetivo, esta forma de conhecimento se apresenta como absolutamente oposta a qualquer tipo de memorização de conteúdos.

A **Professora E**, em várias aulas, procurou trabalhar a aplicação do vocabulário histórico com os alunos. Além disto, evitava o texto do livro didático, preparando textos que pudessem ser mais dinâmicos, tanto na forma como no conteúdo. Cada texto era objeto de uma atividade em que os alunos podiam exercitar a sua compreensão; cada atividade era orientada a partir de uma questão feita pela própria professora. Posteriormente, a professora orientava uma pesquisa extra-classe, dos assuntos que seriam trabalhados nas próximas aulas.

Poder-se-ia afirmar, então, que há elementos indicativos da forma de conhecimento como operação no trabalho da professora E, na medida em que ela procura trabalhar a partir da compreensão de que os conteúdos têm elementos significativos para o processo de aprendizagem dos alunos, como melhoria do vocabulário, incentivo à pesquisa, compreensão de determinadas noções históricas.

2.3.3 - CONHECIMENTO SITUACIONAL

Segundo EDWARDS (1997), esta forma de conhecimento se estrutura em torno do desenvolvimento do interesse em conhecer, no sentido de tornar inteligível a realidade dos

sujeitos - "*é um conhecimento centrado num ponto de intersecção entre o mundo e o sujeito para o qual este mundo é significativo*" (p.98).

Considerando que entre os professores observados não houve ênfase nem no conhecimento privado dos alunos, nem na construção e compartilhamento de conhecimentos significativos entre professores e alunos, esta forma de conhecimento não foi encontrada em nenhuma das salas de aula do estudo exploratório.

3. APONTANDO NOVAS POSSIBILIDADES DE PESQUISA

A observação feita com diferentes professores nas duas escolas mostrou que o conhecimento histórico acadêmico pode tomar características próprias e surpreendentes ao deparar-se, na sala de aula, com o universo das relações entre alunos e professores. São estes sujeitos que, no microcosmo escolar, assumem e reconstróem, mediam, restituem ou delegam ao esquecimento determinados conhecimentos históricos.

Um primeiro elemento que pode ser destacado nesta reconstrução do conhecimento histórico acadêmico é o fato dele ser apresentado nas salas de aula com o caráter de um conhecimento verdadeiro e legítimo. Neste sentido, segundo EDWARDS (1994), pode-se afirmar que eles transmitem visões de mundo "autorizadas".

É deste caráter do conhecimento histórico transmitido na sala de aula - ou seja, dele ser tomado como um conhecimento verdadeiro, autorizado -, que decorre a relação dos professores e alunos com ele. Somente o conhecimento acadêmico, veiculado na sala de aula pelo livro ou manual didático, é considerado válido, do ponto de vista público. Isto traz dificuldades para professores e alunos que concebiam como válidos, legítimos e autorizados os seus conhecimentos privados, ou os seus próprios conhecimentos. Na opinião de SACRISTAN e GOMEZ (1998) os conteúdos públicos só serão assimilados pelos alunos quando tiverem conexão com as suas preocupações intelectuais vitais e preocupações prévias. Ademais, ao definir o que é válido do ponto de vista cognoscível pela experiência escolar, o conhecimento histórico acadêmico autorizado, também define, de forma "autorizada", o que é o mundo para o sujeito. Assim, é viável afirmar que só podem ser considerados conteúdos legítimos, aqueles que partirem da cultura experiencial do aluno e criarem nas salas de aula um espaço de conhecimento compartilhado.

Um segundo elemento que foi observado, refere-se ao fato do conhecimento histórico adquirir existência sob a forma de conhecimento escolar, por meio de uma série de mediações. Em primeiro lugar eles estão presente mediante os recortes propostos pelos currículos e manuais didáticos - estes próprios um ordenamento particular da realidade, fruto de várias mediações institucionais e de poderes decisórios e discriminações, a partir de um conjunto de conhecimentos considerados científicos, que a escola deve transmitir. Em segundo lugar, cada professor, por meio de uma determinada lógica de interação, apresenta o conhecimento de modo singular. As aulas tornam-se, assim, **instâncias de definição do conhecimento.**

No entender de SACRISTAN & GOMEZ (1998), há uma preocupação fundamental dos professores, em geral, em seguir o programa do livro texto para que se abordem os conteúdos, acompanhada de um medo de estar perdendo tempo quando o trabalho escolar se abre às preocupações intelectuais e pessoais dos alunos

Neste sentido, dizem os autores, "*Organizar a atividade da aula para criar, mediante a negociação aberta, um espaço de compreensão e conhecimento compartilhado no qual se produza a transferência de conhecimentos e competências do professor e da cultura pública para o aluno e a sua cultura pessoal, requer uma mudança profunda na concepção de todos os elementos que condicionam a vida e o trabalho na aula: professor, currículo, organização, práticas, avaliação, rituais, condições de trabalho etc...* (1998:65).

As análises feitas neste estudo, de natureza exploratória, apontam possibilidades interessantes de investigação sobre as dimensões da ação didática em práticas de ensino de História e de outros conteúdos, no sentido de se compreender melhor a existência dessas formas de conhecimento que são construídas pelos sujeitos que convivem nas salas de aula.

Pretende-se estudar a partir do modo de produção cultural da sociedade brasileira contemporânea, a forma pela qual determinadas escolas preparam o conhecimento, procurando-se analisar, precipuamente:

- em que condições isto ocorre;
- as formas pelas quais o conhecimento se apresenta;
- as possibilidades de resignificação do conhecimento em sala de aula;
- as formas de apropriação do conhecimento pelo aluno;

- os significados atribuídos pelos professores ao que fazem em sala de aula.

As políticas públicas referentes à educação brasileira, na última década, têm mais tangenciado do que enfrentado, com rigor, as questões mais específicas do ensino e, particularmente, do ensino de História. Após a superação legal do ensino de Estudos Sociais, foram propostas sucessivas reformas centradas, predominantemente, em reestruturações curriculares que pouco ou quase nada interferem nos cotidianos escolares e nas salas de aula. Também os projetos de melhoria da qualidade dos manuais didáticos têm tido objetivos mais de marketing do que de mudanças efetivas nos conteúdos e metodologias neles contidos, ou mesmo em processos mais críticos de adoção destes livros pelas escolas e professores.

Enquanto isto, a crise da escola continua ... e os modos de ensinar cuja essência é o modo humano de viver permanecem ausentes....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982
- BOURDIEU, Pierre. Outline of a theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1987
- CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Argentina: AIQUE Grupo Editor S.A., 1991.
- EDWARDS, Veronica. Las formas del conocimiento en el aula. In.: ROCKWELL, E. (coord.). La escuela cotidiana. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1995
- EDWARDS, Veronica. Os sujeitos no universo da escola. São Paulo: Ática, 1997
- ERICKSON, Frederick. What makes school ethnography "ethnographic"? *Anthropology and Education Quarterly*, v.15, n.1, p. 51-66, 1984.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989
- QUIROZ, Rafael. El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. *Nueva Antropología*. Mexico, 1992
- ROCKWELL, Elsie. Repensando institución: una lectura de Gramsci. México: DIE, 1987 (mimeo).
- ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In.: ROCKWELL, E. (coord.). La escuela cotidiana. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1995
- ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A construção social da escola. In. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, 1994
- WILLIAMS, Raymond. The long revolution. New York: Columbia University Press, 1961.
- WILLIAMS, Raymond. Cultura e sociedade. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.