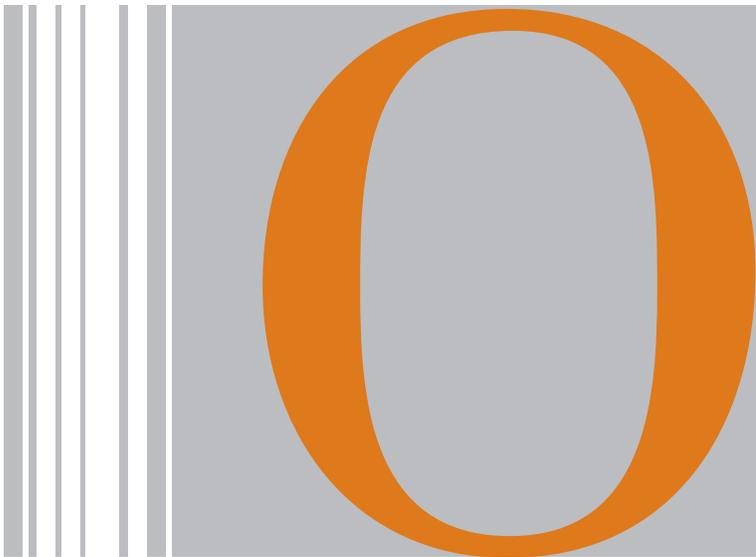




## A ESCOLA NA BERLINDA

### Julio Groppa Aquino analisa a conjuntura educacional brasileira\*



**segundo ciclo do ensino fundamental tem recebido muito pouca atenção dos estudiosos da educação nacional e dos poderes públicos responsáveis pelo sistema educativo. Estamos esquecendo especialmente a escola que oferecemos às camadas populares da sociedade e é nela que se encontram milhões de pré-adolescentes e adolescentes que ensaiam sua entrada no mundo do conhecimento e da vida social, com toda sua diversidade.**

Por isso mesmo, é preciso tecer os fios que ligam a vida na escola e fora dela. Essa trama, tecida com as ferramentas do conhecimento escolar e das novas expressões, vivências e interesses da adolescência, pode ajudar a organizar uma experiência escolar significativa para alunos e para a equipe escolar.

Mas o desejo cívico de universalização do ensino, com qualidade e aprendizagem para todos, precisa superar esse momento de perplexidade e se constituir num compromisso coletivo mais refletido, que ajude a superar os mitos e entraves que ainda acompanham a discussão sobre a escola pública de hoje.

\* JULIO GROPPA AQUINO é docente da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Educação da USP; com mestrado e doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP e pós-doutorado pela Universidade de Barcelona.

Entre suas obras, destacam-se *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas* (Editora Moderna, 2003), *Diálogos com educadores: o cotidiano escolar interrogado* (Moderna, 2002), *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos* (Summus, 2000) e *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno* (Summus, 1996).

Participou, como co-autor, de *Família: modos de usar* (Papyrus, 2006), *Em defesa da escola* (Papyrus, 2004), *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal* (Moderna, 2001) e de *Ofício de professor: aprender para ensinar* (Abril, 2001).

Colunista da revista *Educação*, identificado como um dos mais atuantes analistas da educação do Brasil, Groppa tem freqüentado simpósios, seminários e debates, apresentando sempre opiniões contundentes sobre a educação.

Cadernos CENPEC enviou dez conjuntos de questões ao pensador Julio Groppa Aquino.

Para ele, precisamos “cultivar horizontes inéditos, mesmo sabendo de antemão que não sera nossa geração que deles desfrutará”.

É por meio de seu estilo direto e incisivo que ele respondeu aos questionamentos de Cadernos CENPEC. Suas respostas, ao mesmo tempo reflexivas e calcadas numa realidade irrefutável, convencem-nos de que, se quisermos melhorar a educação em nosso país, precisamos agir rápido e investir corajosamente no presente para vislumbrarmos um futuro promissor.

Confiram!

*Isa Maria Ferreira da Rosa Guará*

## 1. Depósito da infância e da adolescência pobres

**CADERNOS CENPEC** - *A valorização da educação e a mobilização em prol da melhoria da escola pública parece refletir uma crença na potencialidade da educação para a promoção do desenvolvimento do país. Esta é uma aposta possível?*

**JULIO GROPPA AQUINO** - As escolas públicas são, talvez, as instituições que espelham mais fielmente as profundas mudanças socioculturais do país nas últimas décadas. Pelo fato de elas terem de se haver cotidianamente com a observância de um direito constitucional extensível, em tese, a todo e qualquer cidadão, presume-se que as escolas têm sofrido na pele o impacto da democratização, mais do que qualquer outra instituição social. Mas aquilo que deveria ser tomado como uma conquista social sem precedentes e motivo de regozijo para a presente geração de brasileiros nem sempre é vivido assim pelos protagonistas escolares. Entre eles, é freqüente a nostalgia da velha escola elitista e meritocrática, o que parece representar uma espécie de retrocesso do ponto de vista dos avanços democráticos das últimas décadas.

Temos testemunhado, nos últimos 40 anos, dois grandes efeitos conexos do processo de democratização escolar:

- a implacável estigmatização do ensino público;
- a privatização irrefreável do setor.

Estes dois processos culminarão na flagrante desvalorização do magistério e no abandono paulatino do projeto consistente de educação para as massas. O sal-

do final: as práticas escolares estatais, marcadas por uma letargia ético-política, vêm abdicando de sua função pedagógica e se transformando tão-somente num depósito da infância e da adolescência pobres ou, em outros termos, uma prática de faz-de-conta que se converte rapidamente num barril de pólvora, sempre pronto a ir aos ares.

Enquanto isso, dos extratos sociais populares aos mais abastados, todos afirmam que a educação seria a principal responsável pela promoção do desenvolvimento socioeconômico e cultural do país. Os excedentes de subempregados com formação universitária, ou aqueles que exercem funções não relacionadas ao seu campo original de formação, são exemplos do ufanismo de tal lógica. É possível afirmar, pois, que a escolarização é uma condição necessária, mas não suficiente, para promover o decantado desenvolvimento nacional.

A mesma argumentação vale para a alegação, em princípio, louvável, de que a educação promoveria redução das desigualdades sociais. A mostra do ilusionismo de tal lógica é a cisão irreconciliável entre ensino estatal, convertido em assistencialismo para pobres, por meio de uma oferta pedagógica aligeirada, fracionada e diluída, e ensino privado, convertido em mercantilização farsesca para ricos, por meio da oferta de mais um produto de grife, pragmático e com destinação certa: a preparação técnica para os vestibulares.

Deve-se então admitir que a conjuntura educacional é um retrato fiel das desigualdades estruturais do país, conservadas, no caso da escola pública, por meio da pauperização das condições de trabalho e da própria fragilização da imagem social do trabalhador da educação, o que traz como consequência a desqualificação crescente dos quadros docentes e, por conta disso, a depreciação dos serviços prestados. O tal “apagão do ensino médio” é uma mostra irrefutável do que já está em curso. Mais correto seria dizer que hoje vivemos um estado de calamidade latente na educação nacional.

## 2. Faltam acesso, permanência e aprendizado.

**CENPEC** - *As expectativas da sociedade brasileira hoje sobre a educação tropeçam em dados desanimadores da educação pública e do desempenho escolar. Se já conseguimos melhorar o ingresso na escola, ainda não tivemos êxito na aprendizagem. A boa qualidade da edu-*

*É preciso que os alunos realizem a travessia escolar sem interrupção e que ela se converta numa experiência significativa no que diz respeito a uma inteligibilidade tão sólida quanto transformadora da vida e do mundo à sua volta...*

*cação assume um sentido de urgência democrática? O que representa exatamente essa qualidade?*

**JGA.** A qualidade da educação vem-se tornando uma evocação indiscriminada que, pelo desgaste semântico, pode acarretar generalizações indevidas. Ao amalgamar sentidos distintos, a alegação da falta de boa qualidade da educação pública pode cometer certa injustiça em relação ao intrincado processo de democratização escolar – por sinal, longe de ser encerrado.

Se a ação escolar for avaliada segundo a multidimensionalidade de propósitos que lhe é inerente, a queixa do baixo nível da qualidade talvez não se justifique por completo. Por exemplo, do ponto de vista da socialização das crianças e jovens, é certo que a escola pública cumpre um papel inestimável. Ela acolhe cotidianamente mais de um quarto da população de um país continental como o nosso, oferecendo às crianças e jovens um assento e um número de registro, os quais sinalizam o reconhecimento estatal mínimo de sua cidadania – algo que não se vê em relação a outros direitos sociais previstos constitucionalmente.

E mais: pelo fato de ter se defrontar com uma massa de pessoas oriundas de diferentes realidades socio-culturais, a escola pública revela-se um laboratório vivo das oportunidades e dos limites do convívio democrático – aquilo que não pode ser quantificado em avaliação de qualquer tipo. Os corredores e os pátios tumultuados das escolas são provas cabais de uma instituição marcada por uma intensíssima diversidade humana e cultural que, bem ou mal, é capaz de criar seus mecanismos de auto-regulação.

Se, por um lado, a função socializadora é um exemplo louvável do trabalho escolar, por outro, o mesmo não pode ser dito em relação ao alcance pedagógico de sua ação. O rendimento escolar do alunado aferido nos testes de desempenho é, amiúde, razão de desa-

lento e perplexidade coletivos. Mostra do embotamento de uma geração de alunos que sequer conseguiria ler e escrever?

Mais honesto seria avaliar os resultados formais da escolarização como efeito da cambaleante atenção social oferecida às crianças e jovens pobres. O processo de democratização escolar tem evidenciado a refratária ou, na melhor hipótese, custosa disposição de determinados segmentos sociais – aí incluídos os profissionais da educação – em relação à maioria de seus concidadãos. Daí um veredicto possível da escola pública contemporânea: nada parece haver de errado com seus passos, uma vez que seus resultados espelham a medida exata de nossos compromissos coletivos para com as camadas populares da sociedade.

Tal diagnóstico seria aplicável aos três patamares da democratização escolar: acesso, permanência e aprendizado. Passadas quase quatro décadas do início do processo de democratização, ainda não se conseguiu universalizar o direito ao acesso; o direito à permanência – via progressão continuada – tem sido o pomo da discórdia entre os profissionais. Quanto ao direito ao aprendizado, estamos a léguas de seu enfrentamento.

Entretanto, trata-se de três dimensões articuladas e indissociáveis. Isso porque não se democratiza o ensino sem a universalização de seu acesso. Este, porém, não se sustenta por si só. É preciso que os alunos realizem a travessia escolar sem interrupção e que, por fim, ela se converta numa experiência significativa no que diz respeito a uma inteligibilidade tão sólida quanto transformadora da vida e do mundo à sua volta – o que quer dizer: bom aprendizado.

No que tange à democratização escolar, é certo que estamos diante de uma promessa histórica ainda não cumprida, já que é apenas com a observância estrita do direito ao aprendizado que os direitos de acesso e de permanência se justificam e se mantêm.

### **3. A demonização da progressão continuada**

**CC.** *Os professores (e as pesquisas confirmam) dizem que os alunos chegam ao ciclo II sem saber ler e sem saber escrever corretamente ou, pelo menos, dentro do esperado para esse nível. A estratégia da progressão continuada tem sido apontada como o “bode expiatório” dessa situação e mesmo alguns pais de alunos reclamam da aprovação automática como um desestímulo para o*



*estudo. O tema vazou até para o discurso dos candidatos nas últimas eleições. O que precisa ser decidido, na política educacional, para se manterem os propósitos da progressão continuada garantindo que os alunos aprendam?*

**JGA.** Já em seus primórdios, o processo de democratização escolar encontrou seu ponto de inflexão mais agudo: a reprovação e seu desdobramento ulterior, a evasão. Um contingente enorme de crianças, sistematicamente reprovadas, em particular nos primeiros anos, era e ainda é excluído da vivência escolar, mormente em razão da suposta falta de condições satisfatórias para o aproveitamento escolar. Raros são os profissionais da educação que não avalizam tal argumentação, a qual encontrará seu apogeu na alegação de um *quantum* recorrente de “alunos-problema” que povoariam as salas de aula.

Para que se tenha uma idéia do impacto da cultura da reprovação, tomemos o Relatório da UNESCO, *Educação para todos 2006* – professores e educação de qualidade, com base em 2002. Seus dados revelam que os educadores brasileiros reprovaram 21% das crianças matriculadas nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, o que situa o país no 16º posto dentre os 45 países – em sua maioria, rincões africanos oriundos de guerras civis – com as mais altas taxas de reprovação do planeta.

Já partir da década de 1980, despontaram as propostas de progressão continuada que, rechaçadas de Norte a Sul, vêm-se convertendo no mais resistente bode expiatório da educação nacional. Mal afamadas, mal interpretadas e, principalmente, mal conduzidas, tais propostas conheceram um desdobramento colateral cumulativo: o baixíssimo teor da aprendizagem do alunado. Como compreender o incômodo fato de que a maioria dos alunos, na passagem para o segundo ciclo do ensino fundamental, sequer logra redigir um texto minimamente coerente ou dominar operações matemáticas simples? Como justificar o injustificável?

A resposta tem sido uma só: demonizando a progressão continuada e saudando o velho sistema reprovatório. Uma resposta equivocada, já que em conflito aberto com o direito à permanência escolar, e igualmente tendenciosa, porque onera apenas uma parte dos envolvidos, a mais indefesa, por sinal. Trata-se de uma mostra também dos riscos da apropriação enviesada de um princípio político-pedagógico de monta, o do direito à progressão escolar, convertido paradoxalmente em alibi para seu avesso absoluto.

Impossível acatar tal ajuizamento da conjuntura educacional, a despeito da defesa acalorada da maioria de seus profissionais. Isso porque a progressão continuada baseia-se no princípio, comprovadíssimo, aliás, de que a reprovação gera exclusão e, no limite, mais violência social. Portanto, o que deveria estar na berlinda não é a legitimidade da progressão continuada e sim sua consecução prática.

Interpretada, na maioria das vezes, como mera “aprovação automática”, ela exige esforços adicionais indispensáveis:

- em primeiro lugar, a reordenação radical dos fazeres em sala de aula, atentando para uma outra noção de ambiência pedagógica, não mais lastreada nem pelo conhecimento enciclopédico e reiterativo, nem pelas coordenadas estritas de mando/obediência;
- em segundo lugar, a atenção complementar e sistemática aos alunos em situação de vulnerabilidade pedagógica – uma destinação mais honrosa para os tais professores “eventuais”, por exemplo.

Desse modo, talvez pudéssemos fazer valer o princípio de que a escolarização deve ser não apenas mínima e obrigatória, tal como reza a lei, mas também progressiva e consecutiva. Sem vontade política para tal tomada de consciência, o sonho de uma escola republicana cai por terra.

#### **4. Descompasso entre formação e profissão**

**CC.** *O contato do CENPEC com gestores e educadores em todo o Brasil mostra que o professor hoje é lançado na escola e no ensino sem formação para enfrentar as novas condições da escola e dos alunos. Falta-lhe domínio didático, compreensão dos processos de aprendizagem e até mesmo apropriação dos objetos de conhecimento. A fragilidade da escola no exercício de sua função social nos remete à maior cobrança da Universidade na formação dos profissionais. As licenciaturas atuais dão conta da reflexão e da instrumentação dos professores para a nova realidade educativa?*

**JGA.** Boa parte dos diagnósticos acerca dos entraves da educação pública aponta para o despreparo de seus profissionais para enfrentar os desafios de uma escola que se anuncia democrática e que, ao mesmo tempo, tem de se defrontar com a complexidade sociocultural do alunado das camadas populares. Nesse viés de análise, a fragilidade da ação docente seria fruto, primeiro,

de uma formação inicial deficitária – o que nos remete à discussão do papel da Universidade na formação dos profissionais da educação e, em particular, da situação dos cursos de licenciatura.

A maioria dos profissionais atuando nas redes públicas é oriunda das faculdades privadas, cuja lógica empresarial, salvo raras exceções, contradiria os propósitos últimos do trabalho público. E os licenciados egressos das universidades públicas, supostamente mais bem qualificados, teriam como destinação prioritária a rede privada de ensino, em razão dos melhores salários. Eis aqui uma distorção histórica de difícil resolução em curto e médio prazos.

Uma possível contribuição imediata da universidade pública para a escola básica poderia se dar pela via de modelos alternativos (e mais efetivos) de estágio profissionalizante – o que requereria um programa de formação de que as universidades públicas, em sua maioria, ainda não dispõem; isso porque, muitas vezes, a formação de professores coloca-se aí como um contrapeso da formação de pesquisadores. Outra possibilidade de contribuição, agora mais ousada, seria aquela da prestação de serviços compulsórios, por determinado período de tempo posterior à conclusão do curso, por aqueles formados pela universidade pública. Uma proposta demasiado utópica, mas justa, sem dúvida.

Seja como for, o que está em questão quando se evoca o papel da universidade em relação à escola básica é o decantado descompasso entre a formação universitária e o exercício profissional do educador.



Em primeiro lugar, é preciso lembrar que, por mais bem-sucedida, a formação inicial jamais será suficiente nem unificadora das infindáveis configurações práticas do ofício. Isso porque, além do caráter permanente e inesgotável da formação do trabalhador da educação, a multiplicidade e a complexidade dos saberes necessários ao trabalho educacional (sejam aqueles relativos aos campos específicos de conhecimento, sejam aqueles ligados à área pedagógica *lato sensu*) inviabilizam qualquer esforço de totalização formativa.

De modo geral, a formação inicial firma-se, no limite, como uma introdução ao estado da arte do campo e não necessariamente como uma iniciação pragmática às contingências do exercício profissional. Atribuir, pois, à formação universitária a responsabilidade pelos descalinhos da profissão é outra distorção à qual nos habituamos na educação brasileira.

Uma distorção até certo ponto injusta, porque as críticas à formação universitária trazem, em seu bojo, uma queixa, sem dúvida, legítima: a defasagem entre o que se pensa e o que se faz em educação. Nesse sentido, no perímetro universitário, uma mirada analítico-conceitual sobre os dilemas concretos do cotidiano escolar é muitas vezes preterida em favor de um abstracionismo teórico, típico das práticas de formação inicial.

Enquanto isso, na outra ponta do processo, a urgência aplicacionista das práticas faz com que os profissionais abdicuem prontamente de uma reflexão sólida sobre o que é ali vivido em favor da primazia do tirocínio, quando a experiência passa a ser a fonte única de todos os saberes possíveis do campo profissional.

Eis aqui esboçado o quadro de desequilíbrio entre as demandas práticas e a oferta formativa no campo educacional. Aproximá-las exigiria alguns passos para a frente da Universidade e outros para trás da empiria pedagógica. Um esforço conjunto que poderia perfeitamente ser oportunizado pelos estágios profissionalizantes – ocasião privilegiada de conflito, mas também de cooperação entre ambas as esferas.

## 5. Maciça formação artística, literária e humanística.

*CC. A maioria dos professores que atua nas redes públicas de ensino traz o histórico precário de formação inicial. Os professores pertencem a segmentos mais pobres da população e seu repertório cultural é mais restrito. Com*

*um salário limitante, o contato com livros, jornais e outros bens culturais não se expande. Que política educacional seria indicada para a superação desses limites?*

**JGA.** Os programas de formação continuada, quando voltados exclusivamente ao suposto aprimoramento técnico-pedagógico (e, atualmente, a um famigerado “desenvolvimento pessoal”) dos profissionais, revelam um saldo pífilo – o que inclui as reuniões pedagógicas semanais, as palestras e congressos sazonais, até mesmo os cursos de especialização de média duração.

Muitas vezes conduzidas por um sem-número de supostos prestadores de serviços alheios ao campo pedagógico e mais interessados num quinhão mercadológico ascendente, as modalidades de formação continuada têm-se mostrado igualmente reféns das demandas espontaneístas da categoria profissional, como a auto-ajuda e os psicologismos rasteiros. Nada mais disparatado em relação às necessidades da escola pública atual.

O que fazer? Não há alternativa além de se investir maciçamente na formação artística e humanística dos profissionais, por meio da imersão sistemática em práticas culturais destacadas. De pronto, que os espaços de formação restrinjam-se à oferta de obras culturais de qualidade.

E que as bibliotecas das escolas sejam freqüentadas com mais assiduidade – o que vale tanto para os professores quanto para os alunos. Oxalá Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade e Guimarães Rosa possam nos auxiliar a compreender a complexa mecânica do ato de viver (também e principalmente numa sala de aula) à moda da criação artística. Não custaria tentar.

## **6. Disjunção dos universos escolar e juvenil**

**CC.** *No segundo ciclo do ensino fundamental, os horários são compartilhados por diferentes matérias e professores e há novas exigências e expectativas para os alunos em relação à conduta em sala de aula e à organização do trabalho escolar. Para alguns alunos, os estudos começam a se configurar como algo sem sentido, que foge de sua possibilidade de compreensão e que têm pouca utilidade prática. Como se pode potencializar essa diversidade de experiências neste momento específico da vida dos pré-adolescentes?*

**JGA.** Pouca atenção tem sido oferecida ao segundo ciclo do ensino fundamental. E é exatamente aí que começam a se avolumar os contratempos da educação básica. É aí

também que entram em cena os professores “especialistas”, designação essa mais preta de ambigüidade do que de suposta especificidade.

Para os alunos, o ingresso no segundo ciclo é marcado por uma espécie de rito clássico de iniciação escolar:

- a diversidade e aprofundamento das disciplinas;
- a maior complexidade das tarefas e das responsabilidades;
- a mudança da relação com os professores, agora múltiplos e distintos.

Em suma, inicia-se aí a “maioridade” discente, coincidente inclusive com os ritos de passagem da adolescência. Trata-se de um momento da vida experienciado com expectativa, mas que, não raras vezes, pode acarretar a disjunção dos universos escolar e juvenil, redundando no desapego ao *modus vivendi* escolar. Trata-se, pois, de um momento crucial da escolarização, tal como hoje ela se dispõe.

Segundo o sociólogo francês François Dubet, o sistema escolar não mais oferece um enquadramento da vida juvenil, o que faz com que os jovens tenham de construir por si mesmos o sentido de sua vivência escolar, antes assegurada pela adesão aos papéis institucionais. Daí que a construção da subjetividade juvenil, antes contígua à vivência do papel discente, dar-se-ia agora num duplo registro: dentro e fora da escola.

Dubet aponta, então, quatro desfechos para a experiência subjetiva da juventude na escola:

1. a justaposição da subjetividade ao papel discente – quando os interesses dos alunos são convergentes aos estudos;
2. a dissociação entre subjetividade e papel discente – quando os alunos apenas se integram à escola, por meio de condutas ritualísticas, mas não se incorporam a ela verdadeiramente;
3. a negativização da subjetividade pelo papel discente – quando os alunos sucumbem aos julgamentos escolares que os invalidam, incapacitando-os;
4. o antagonismo da subjetividade frente ao papel discente – quando os alunos reagem aos julgamentos escolares, agindo de modo transgressivo ou violento.

Apenas no primeiro caso, amiúde raro e circunscrito a segmentos sociais privilegiados, temos algo que se aproximaria do efeito clássico da institucionalização escolar. Os outros três desfechos seriam resultantes dos novos processos de desinstitucionalização escolar, nunca antes testemunhados com tamanha força. Ou, então, que antes

## François Dubet

### A prática como forma de conhecimento

Conhecido por suas pesquisas sobre a juventude marginalizada na França, François Dubet quis viver os dilemas da escola francesa contemporânea. Durante um ano, ele trabalhou como professor de História e Geografia em um colégio da periferia de Bordeaux, França.

François Dubet é pesquisador do Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques (CNRS – École des Hautes Études en Sciences Sociales), professor titular e chefe do Departamento de Sociologia da Universidade de Bordeaux II e membro sênior do Institute Universitaire de France. É autor de mais de uma dezena de livros, entre os quais: *La galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard, 1987; *Les lycéens*. Paris: Seuil, 1991; *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994 (Edição portuguesa: Lisboa, Instituto Piaget, 1997) e *A l'école* (com Danilo Martuccelli) Paris: Seuil, 1966.

Adaptado de:

< [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDEo5\\_6/RBDEo5\\_6\\_19\\_ANGELINA\\_E\\_MARILIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDEo5_6/RBDEo5_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf) >

despontavam como efeitos colaterais, ou mesmo marginais, das práticas escolares.

O cenário esboçado pelo teórico francês não deixa dúvidas: é preciso atentar para o descompasso entre a vida na escola e fora dela. Daí uma decisão pedagógica sensata: o diálogo ininterrupto do conhecimento escolar com as formas de vida encarnadas pelos jovens – algo possível de ser levado a cabo por meio de um projeto político-pedagógico atento às necessidades e possibilidades da clientela escolar, sem que isso signifique rendição às demandas juvenis, muitas vezes sequer formuladas com clareza.

Somem-se, a isso, ações centradas no desenvolvimento de projetos temáticos, bem como em metodologias grupais conseqüentes, novamente sem que isso signifique adesão a um *pout-porri* teórico e metodológico, facilmente conversível em vale-tudo pedagógico.

Em suma: as iniciativas pedagógicas voltadas aos jovens têm de estar envoltas por um misto de rigor, dispo-

sição e serenidade, lastreadas por um contrato de trabalho claro entre as partes. Se a parte docente é cumprida, tudo leva a crer que o restante é consequência.

Se assim conduzidos os esforços, teríamos uma escola em que o delicado diálogo assimétrico entre as duas gerações estaria mais ou menos equacionado, sem o apelo fácil do revanchismo em relação aos mais novos. Afinal, todo convívio escolar transformador será sempre mediado por um certo grau de acolhimento e generosidade que emoldure silenciosamente os fazeres cotidianos.

### 7. Indisciplina discente e autoridade docente

**CC.** - *O que acontece nas salas de aula e nos corredores, as relações interpessoais, com suas intimidades e seus conflitos, a multiplicidade das lógicas e das linguagens, ou seja, o dia-a-dia das escolas, tem sido um campo de tensões e não de alternativas e consensos. O professor perdeu a legitimidade diante dos alunos? Para os alunos pesquisados, disciplina e, sobretudo, limpeza são questões tão relevantes quanto as de ordem pedagógica. Essa demanda por regras claras e ambiente agradável pode ser um bom indicativo para a escola, mas concretamente as queixas sobre a indisciplina e até mesmo a violência nas relações e em relação ao patrimônio escolar são crescentes. O que está acontecendo com a autoridade do professor e com as normas básicas de civilidade na convivência escolar?*

**JGA.** - As relações pessoais representam certamente o núcleo mais instável da vida nas escolas e apontam invariavelmente para duas temáticas inter-relacionadas: a indisciplina discente e a autoridade docente.

Os vínculos cotidianos entre os protagonistas escolares, marcados às vezes por confrontos agudos, outras vezes por um esforço velado de domesticidade, findam por revelar os percalços do projeto escolar contemporâneo.

Em que pese a alegação de que a indisciplina é um fenômeno generalizado e observável por todos e qualquer um, mais apropriado seria tomá-la não como característica emblemática da infância e da juventude atuais, tampouco como predisposição particular de alguns alunos em situação de desvantagem social, familiar etc., e sim como um conjunto de atos transgressivos circunscritos aos códigos normativos em uso em determinado contexto pedagógico – quer pela obscuridade ou pela rigidez das normas de conduta ali norteadoras, quer por sua implausibilidade ou, ainda, sua ineficácia. Em suma: tra-



*... a relação entre família e escola ocorre numa tensa zona de fronteira, ambas sempre em disputa pela delimitação de suas responsabilidades contíguas e cambiantes.*

ta-se de um conjunto de micropráticas transgressivas das normas escolares ali em vigor – sem contar a legitimidade, ou não, delas.

Se o ato indisciplinado fosse ajuizado dessa maneira, não se correria o risco de confundi-lo com os fenômenos da incivilidade e da violência, visto que não se trata de ocorrências com uma mesma raiz. A indisciplina remete precisamente aos usos e costumes escolares, ao passo que a incivilidade aponta para a inobservância das regras de polidez mais gerais, enquanto a violência refere-se à intimidação física e/ou moral contra outrem pelos mais variados motivos – esta infinitamente menos freqüente do que as outras duas.

Se partirmos do pressuposto de que onde houver normas haverá transgressão, será necessário admitir que ambas são termos indissociáveis de uma mesma equação. Disso decorre que os contratempos disciplinares remetem mais à natureza e ao teor da intervenção docente do que propriamente ao perfil dos transgressores da ordem escolar, visto que o ato indisciplinado evoca uma correlação imediata com o manejo da autoridade docente – ora pelo excesso, ora pela falta dela. Daí ser possível concluir que se trata de um efeito possível, mas não necessário, do tipo de relação estabelecida nas salas de aula atualmente.

As tentativas de compreensão do fenômeno disciplinar findam por se endereçar a hipóteses exógenas aos fazeres pedagógicos, ausentando assim a intervenção docente do quadro explicativo do fenômeno. O ato indisciplinado, quase sempre, encontrará uma alternativa de administração tão corriqueira quanto infrutífera: a tentativa de correção atitudinal do aluno “desviante”.

Isso acontece porque o ato indisciplinado é compreendido, na maioria das vezes, como expressão:

- de distúrbios psíquicos individuais – a famigerada “falta de limites”; ou
- de conjunturas sociais problemáticas – as tais “famílias desestruturadas”, por exemplo; ou
- da desacomodação institucional operada pela incorporação de um contingente populacional alheio às rotinas pedagógicas clássicas – o lado supostamente obscuro da democratização escolar.

Primeiro a advertência, depois a represália, por fim o encaminhamento externo: eis o roteiro prévio das estratégias de manejo dos infratores escolares, todas elas trazendo em seu bojo, por um lado, a iminência

do desvio de função e da desincumbência profissional e, por outro, a exclusão de uma parcela crescente do alunado.

Na contramão de tais estratégias e tendo em mente que o enfrentamento do ato indisciplinado será sempre contingencial, é preciso enfatizar que apenas a palavra cotizada em sala de aula poderia fazer frente ao impacto desagregador dos incidentes disciplinares – o que conclama novamente a autoridade docente e a relação professor-aluno.

Isso porque toda vez que o professor relega a atuação propriamente pedagógica a um segundo plano, a instituição escola entra em risco de colapso. Sempre que voltada a funções não pedagógicas, a relação professor-aluno conhece um princípio de dissolução, visto que o pacto de confiança institucional se quebra. Daí a aposta no recurso do contrato pedagógico.

Tal perspectiva requer um claro compromisso ético e político dos profissionais da educação. Compromisso ético no que diz respeito a formas narrativas laboriosas, marcadas pelo apego incondicional aos saberes acumulados e à sua reapropriação inventiva. Compromisso político no que se refere a formas de relação legitimadas por ambos os parceiros da ação pedagógica, por meio das quais seja possível a construção de regras de trabalho e de convívio expressamente democráticas.

Novos protocolos, portanto, que apostem no reenchantamento do mundo escolar, lastreado pela premissa da educabilidade de todos os alunos, em quaisquer condições – obrigação última de uma escola que se pretenda democrática.

## **8. Crise de responsabilidade na família e na escola**

*CC. Na enquete realizada pelo Portal Educarede, 83,94% dos professores acreditam que a família, por diferentes motivos, acaba atribuindo à escola a responsabilidade pela educação dos alunos e 37,26 % disseram que a família está distante da educação escolar. No entanto, a*

*fala dos pais indica sempre uma preocupação com a escola dos filhos, mas eles se sentem pouco à vontade para participar. Qual é o grau de responsabilidade da escola pela educação dos alunos e em que é necessária uma participação mais ativa dos pais no ensino de 5ª a 8ª séries? A “crise da família” precedeu e, de certa forma, gerou a “crise da escola”?*

**JGA.** Abarcando duplamente as instituições família e escola, a noção de crise da educação tornou-se um dos emblemas do momento histórico presente, marcado por um movimento irrefreável de desencaixe e desregulamentação das práticas sociais tais como eram reconhecidas até um passado próximo. Alguns vêm denominando os novos tempos como pós-modernidade, hipermodernidade, modernidade líquida etc.

Daí não haver razão para tomarmos as transformações da família como precedentes ou geradoras dos imbróglis escolares. Ambas instituições são coetâneas e igualmente herdeiras das mutações sociohistóricas.

Do ponto de vista educativo, o efeito mais agudo de tais mutações parece ser a perplexidade dos mais velhos em relação aos hábitos e condutas da infância e da juventude, muitas vezes tidas como insolentes ou, de modo oposto, excessivamente conformadas.

Três disposições passam então a acompanhar os protagonistas sociais responsáveis pelo trato com os mais novos:

- a melancolia traiçoeira dos supostos “bons tempos” que não voltam mais;
- a esgarçada da visão coletiva de futuro, resultando num nítido desassossego quanto ao mundo que abrigará nossos filhos e alunos;
- a mútua responsabilização, por parte de pais e professores, pelos descaminhos do trabalho educativo.

Mais correto, então, seria admitir que a relação entre família e escola ocorre numa tensa zona de fronteira, ambas sempre em disputa pela delimitação de suas responsabilidades contíguas e cambiantes. Uma relação de conflito e ambigüidade porque crivada pela imbricação de determinados afazeres ou, algumas vezes, pela inversão deles – por exemplo, quando a escola espera que os pais sejam acompanhantes pedagógicos de seus alunos, enquanto a família espera que os profissionais da educação sejam “segundos pais” para seus filhos. Expectativas fadadas ao fracasso, afinal.

A instabilidade da relação família/escola se anuncia já na própria Constituição do país. Lá, a educação é tor-

nada dever indistinto tanto do Estado quanto da família. Família, nesse caso, remete ao âmbito informal primeiro, ao passo que ao Estado, por meio da escolarização (seja ela estatal, seja privada), caberia a cota formal da tarefa educativa. E logo se fazem pressentir os mal-entendidos daí decorrentes.

Exemplos disso são: da parte das escolas, a convicção de que boa parcela dos problemas práticos dos educadores se deveria à desestruturação familiar do aluno – clichê repetido por nove entre dez profissionais da educação brasileira. Da parte das famílias, a atribuição de funções antes atinentes ao âmbito familiar, relacionadas à guarda e à tutela moral da infância e da juventude, o que acarretaria uma inflação das demandas atribuídas aos profissionais e, conseqüentemente, o ofuscamento das ações pedagógicas.

Ora, qualquer delimitação das fronteiras institucionais de cada uma das práticas deveria evitar o bordão mais comum no meio educativo: o “trabalho a quatro mãos”. Quatro mãos que atuariam juntas apenas nos casos de êxito pedagógico, pois quando há fracasso de alguma ordem, as mãos parentais são as mais responsabilizadas.

Se, por um lado, os pais têm a obrigação de delegar a educação formal de seus filhos aos profissionais responsáveis, por outro, os educadores têm de honrar esse compromisso evitando a intromissão abusiva na dinâmica interna das famílias, por mais que se imaginem convocados a tal. Ainda que sejam instituições vizinhas, são bastante díspares em seus perímetros de atuação. O que as distingue é o enfrentamento das questões da vida privada (na família) e os da vida pública (na escola). Daí a imprescindível atitude de discrição que deve presidir a relação família/escola.

No que diz respeito à participação dos pais, a atitude de delegação confiante deveria somar-se à do encorajamento diuturno das crianças para o enfrentamento da vida coletiva, materializado nas pequenas batalhas do dia-a-dia escolar. Trata-se de um universo imensurável de descobertas oferecidas pelas relações entre os pares escolares e, principalmente, pelos mais velhos – desde que estes não abram mão de seu papel de guardiões do bem comum escolar.

## 9. Experiências educativas criativas e inovadoras

**CC.** Os resultados dos exames nacionais evidenciam que, nos bairros periféricos, o ensino tende a ser ain-



da mais deficitário. Episódios de violência e indisciplina são citados como empecilhos ao bom desenvolvimento da escolaridade. As periferias das grandes cidades precisam de um modelo novo de escola, com outras funções, outros profissionais, contratos e horários? Como fixar os professores nas escolas, evitando a rotina das transferências?

**JGA.** No Brasil, há hoje 30 milhões de alunos concentrados no ensino fundamental público, em suas esferas federal, estadual e municipal, mais outros três milhões atendidos pelo ensino privado: cifras iguais à de todo o contingente populacional do Canadá e duas vezes o do Chile.

Se partirmos do pressuposto de que a incorporação e a acomodação da população às escolas são necessariamente graduais e, portanto, vagarosas, já que devem compatibilizar forças sociais múltiplas e dissonantes, faz-se necessário levar em conta os enormes entraves, tanto aqueles de ordem político-administrativa quanto os de mentalidade social e profissional, que se interpõem a uma intervenção de magnitude continental, como é o caso brasileiro.

As avaliações atuais da escolarização pública têm revelado resultados impressionantes no que diz respeito ao precário desenvolvimento das habilidades mínimas que deveriam e poderiam ser desenvolvidas pelo trabalho escolar. Tais resultados têm delatado uma espécie de imobilidade aguda da instituição escolar, imobilidade esta corporificada em usos e costumes pedagógicos inócuos e repetidos à exaustão. Urge, pois, a criação de experiências pedagógicas radicalmente distintas das que hoje dispomos. E é exatamente em contextos improváveis que, paradoxalmente, elas por vezes despontam.

Os dados aferidos por uma pesquisa de campo realizada pelo UNICEF em parceria com o MEC, junto a 33 escolas públicas distribuídas pelo país, as quais tiveram bom desempenho na “Prova Brasil”, revelam algo merecedor de atenção: ilhadas em contextos pauperizados (em todos os sentidos), experiências eficazes de ordenação das rotinas organizacionais e pedagógicas vicejam incólumes.

Experiências de alto teor ético-político, a despeito de seu anonimato e acanhamento. Experiências não necessariamente modelares, mas que poderiam inspirar pactos rigorosos dos outros profissionais com ações expressamente inclusivas, sem que isso representasse

qualquer espécie de vulnerabilidade ou dano institucional. Experiências dignificantes, enfim.

A pesquisa do UNICEF e do MEC figura como um sinalizador daquilo que, de algum modo, é intuído por muitos: oriundas mais da vontade coletiva dos segmentos envolvidos do que da tutela externa, experiências escolares emancipadoras são plenamente possíveis, seja nos bairros periféricos das grandes cidades, seja em rincões afastados.

Mais ainda, é exatamente lá, nas bordas do tecido social, que o trabalho escolar parece angariar mais valor e significado para a comunidade que dele se vale. E é exatamente lá que a vontade de mudança dos profissionais da educação parece encontrar um terreno fértil e ávido para a experimentação e a consecução de formas alternativas e proíficas dos fazeres escolares.

Isso posto, cabe ressaltar que medidas organizacionais genéricas – como a fixação de profissionais por meio de remuneração adicional; práticas e rotinas pedagógicas compensatórias etc. – são necessárias, mas não inteiramente suficientes para uma possível alteração da ambiência educativa de determinados estabelecimentos de ensino, marcados tanto pelo abandono dos poderes públicos quanto pela conseqüente deserção profissional daqueles a eles ligados – o que pode ocorrer, inclusive, também com escolas centrais e seu público em menor desvantagem socioeconômica.

O que parece mais contar, afinal, são a vontade política e a determinação pedagógica dos protagonistas escolares rumo à criação e à mudança, ambas atentas à preservação do legado cultural que lastreia as narrativas escolares. É tarefa magna dos profissionais, pois, assegurar práticas que aspirem à conversão do espaço escolar num bem comum inestimável – aquilo que ele já o é, em sua raiz.

## 10. Pacto pela revitalização dos fazeres escolares

**CC.** - *Embora a descentralização da gestão educativa caminhe rapidamente, ainda temos uma descentralização truncada, com evidentes dificuldades de reconhecimento e convivência entre sistemas de ensino autônomos municipal, estadual e federal.*

*O sucesso dos sistemas municipais de ensino depende da descentralização maior de recursos, para além do Fundeb, ou de investimentos maiores na formação de competências locais para a gestão administrativa e pedagógica dos sistemas?*

*Não obstante os desafios conjunturais, nada nos impede de cultivarmos horizontes inéditos, mesmo sabendo de antemão que não será a nossa geração que deles desfrutará.*

*Nesse sentido, os mecanismos de participação existentes – o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres, o Grêmio Escolar com raras exceções, tornaram-se mecanismos formais de participação, sem alma e motivação para construir uma verdadeira comunidade educativa.*

*Que canais seriam indicados hoje para fortalecer a escola na construção de um projeto político-pedagógico mais participativo?*

**JGA.** - Descentralização de recursos e fomento a competências locais são dois elementos convergentes e indispensáveis no que se refere ao “desengessamento” e, portanto, à maior democratização dos sistemas. Especificamente no que tange ao segundo elemento, o processo de municipalização do ensino fundamental é uma mostra de resultados significativos.

Não obstante a eficácia de iniciativas de tal natureza, é certo que a convivência entre os três sistemas padece da falta de um eixo dorsal comum, a despeito da proposta, por exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – uma iniciativa com pouca penetração nas salas de aula.

O caso dos PCN é ilustrativo do descompasso entre as políticas públicas e a base dos sistemas. Daí a necessidade de que transformações substantivas do *modus operandi* escolar emanem do próprio cotidiano escolar/pedagógico e que atentem para as especificidades regionais/locais. É imperioso, portanto, que tais iniciativas tenham em vista a ambiência institucional de cada estabelecimento de ensino, salvaguardando sua autonomia.

Isso não significa apego exclusivo aos mecanismos de participação e decisão locais – os conselhos, associações, grêmios etc. – visto que, muitas vezes, eles podem se tornar dispositivos formais, desinvestidos de seu papel fomentador do diálogo da escola com a co-

munidade. Eles são tão-somente canais de participação dos diferentes segmentos nas decisões. Deve-se lembrar, portanto, que o lastro democrático de determinada ação escolar não se resume à prática da participação representativa nos órgãos decisórios.

Democratizar a realidade escolar obriga-nos a ter de nos haver com uma engrenagem complexa e morosa, que se movimenta de modo não linear, ao sabor de avanços e recuos. Assim, deliberações internas ou diretrizes mais gerais só serão levadas a cabo se os protagonistas escolares as legitimarem e as incorporarem a seus fazeres – o que requer a formulação de um grande pacto civil em favor da revitalização dos fazeres escolares. Um pacto de cima para baixo, da esquerda para a direita, que envolva não apenas a atuação orgânica dos segmentos profissionais diretamente envolvidos, como também a continência vigorosa da sociedade civil. Sem tal disposição política, qualquer diretriz ou deliberação, por mais bem-intencionadas, tendem a soçobrar.

Mais pormenorizadamente, trata-se de um grande pacto coletivo estruturado segundo princípios mínimos e alheios a propósitos redentores ou imediatistas, mas sempre lastreados pela premissa da educabilidade efetiva de toda criança ou jovem, em qualquer situação. Talvez assim se possa confrontar a cultura de estigmatização do ensino público e de sua clientela, orquestrada por determinados setores sociais, e, com isso, sedimentar a premissa da escolarização de qualidade como sinônimo de um direito coletivo conquistado a duras penas, jamais um privilégio individual adquirível somente nas instituições privadas.

Um pacto desse quilate requereria disposição e perseverança de seus signatários. Isso porque quando nos debruçamos sobre o fato educativo, uma transformação substancial é morosa, fruto de anos de investimentos pesados, não apenas do ponto de vista material, como também, fundamentalmente, ideológico. Some-se a isso o fato de que os profissionais atuais pertencem a uma geração que tem de ensinar o que não aprendeu – o que ainda exige um forte investimento pessoal.

Não obstante os desafios conjunturais, nada nos impede de cultivarmos horizontes inéditos, mesmo sabendo de antemão que não será a nossa geração que deles desfrutará.

Este é o preço da necessária generosidade em relação aos mais novos; só resta saber se estamos dispostos aos sacrifícios que tal escolha impõe.

