

Função social da escola e democratização do ensino: uma avaliação qualitativa sobre como boas idéias encontram seu lugar

Júlia Pinheiro Andrade

Mestranda em Filosofia e Educação pela Universidade de São Paulo. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

Resumo Este trabalho apresenta uma avaliação qualitativa da relação entre ideais democráticos e práticas institucionais no cotidiano escolar elaboradas a partir de vivências de um estágio de licenciatura. A escola estudada revela as contradições fundantes da sociedade brasileira, em que velhas condutas (o arcaico) e novas idéias (o moderno) não apenas se combinam, mas se definem reciprocamente. No entanto, encarnada por seus agentes, a instituição escolar não se reduz à reprodução da estrutura social, mas traz a possibilidade institucional de ritualização de relações democráticas.

A Escola Estadual Armando Gaban situa-se no extremo sudoeste do município de Osasco. Como se trata de uma região periférica da cidade, próxima à rodovia Raposo Tavares e às divisas municipais com Cotia e com São Paulo, apresenta urbanização irregular e desatualizada do ponto de vista formal.¹ Em 2002, a escola apresentava 2138 alunos matriculados em três períodos dedicados aos ensinos médio e fundamental. O número total de professores era de 60, no entanto apenas 43 eram concursados. Havia uma diretora, uma vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas, três funcionárias na secretaria, três funcionárias na cozinha e três faxineiras, que realizavam o trabalho de inspetoras de alunos. Havia alguma organização por parte dos estudantes através do grêmio. Supostamente a escola conta com um Plano Diretor e um planejamento escolar anual, mas não foi possível acessar esses materiais – o que demonstra que seu destino e apropriação não eram efetivamente públicos.

A despeito da estrutura formal existente, o funcionamento institucional da escola se dava de forma enviesada, como que às margens dos papéis sócio-institucionais de cada

¹ A escola foi construída em 1979, período em que os sistemas de infra-estrutura urbana começaram a ser levados à região. O processo acompanhou basicamente duas tendências: 1) o adensamento de empreendimentos dos setores secundário (industrial) e terciário (de serviços) ao longo da rodovia Raposo Tavares; 2) a remodelação de bairros consolidados do centro comercial de Osasco, que implicou a remoção de loteamentos clandestinos ou irregulares para a periferia do município. Até 2002, ano do estágio, a escola era o único espaço público da área e, portanto, um lugar privilegiado para que os encontros e os conflitos sociais surjam.

agente escolar. Por isso, os resultados do estágio desenvolvido foram obtidos graças a conversas individuais e quase informais com alunos e profissionais da escola. A presente análise, portanto, construiu-se em torno dos diálogos possíveis com os tipos sociais encontrados na escola: Iara, a coordenadora pedagógica (desencantada de seu papel, exatamente por nunca tê-lo exercido plenamente), Joana, a vice-diretora (recém-chegada à escola, e, por isso mesmo, ainda “aprendendo” a exercer sua função), Carlos, um professor “super-homem” (que há 6 anos faz o imaginável e o inimaginável escolar por todas as vias, menos as institucionais), Marcos, o “presidente do grêmio” (que mimetiza o “protagonismo” do professor anteriormente citado, reduzindo o grêmio a sua pessoa) e Gilda, uma funcionária (contratada como faxineira, mas que trabalha como inspetora de alunos, mas a única que a tudo e a todos conhece).² A partir das histórias ouvidas dessas pessoas, recompôs-se o funcionamento da escola para evidenciar a principal questão ética e institucional nela encontrada: *o descompasso entre a consciência dos papéis sócio-institucionais dos agentes* (as idéias, as normas públicas e as regras escolares) e *a prática das relações de poder entre os mesmos (o lugar que as idéias ocupam na prática escolar)*.

Sem querer reduzir este processo inteiramente a uma teoria da reprodução³, pode-se notar, no âmbito escolar, traços gerais de um mecanismo bastante próprio à formação da sociedade brasileira: o que Roberto Schwarz, na trilha das *Raízes do Brasil* de Sérgio Buarque de Holanda, chamou de “as idéias fora do lugar”. Assim, embora a escola conte com a composição institucional mencionada acima, os papéis sociais não são exatamente assumidos como tais. Conseqüentemente, tampouco, as relações de poder dentro da escola correspondem à ordem formal sugerida pela descrição teórica das funções escolares. Conforme o jogo dos contrários, próprio da sociedade brasileira, a distância entre o “ser” e o “dever ser” das instituições não é apenas abismal, mas invertido, ou seja, o primeiro vem a ser justamente o contrário do último – e, por assim dizer, justamente por fidelidade ao seu princípio. Como evidencia-se na análise que segue, esta escola revela, qual um microcosmos, as possibilidades de mudança e as contradições fundantes da sociedade brasileira, em que velhas condutas (o arcaico) e novas idéias (o moderno) não apenas se combinam, mas se definem reciprocamente.

Trata-se de uma especificidade da sociabilidade brasileira cujo conceito Schwarz (1992) nomeou como *contravenção sistemática*. Isto é, um mecanismo social de origem colonial, no entanto, reproduzido e ampliado com as formas da urbanização, segundo o qual a cada regra ou papel institucional corresponde práticas de exceção e de burla sistemáticas. Entra em cena o conhecido “jeitinho brasileiro”, a solucionar, via de regra no âmbito privado, o que seria próprio de instituições públicas e coletivas, configurando, assim, uma

² Por questões éticas, os nomes reais dos envolvidos foram devidamente preservados.

³ Segundo Giroux (1986), tais teorias floresceram entre 1970-80 devido ao sucesso do livro *A Reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Enfatizavam a escola como uma instituição conservadora e um lugar de reprodução sociológica de discursos, de relações de dominação e de produção da sociedade, minimizando, portanto, os espaços de liberdade e as especificidades próprias da instituição escolar.

forma própria de encenar explicitamente ou não conflitos. Nesse sentido, na realidade da escola pública, encontra-se algo do que, na ficção literária, Antonio Candido (1970) chamou de *dialética da malandragem*: o jeito de o brasileiro viver numa espécie de gangorra entre o mundo da ordem (da lei) e o mundo da desordem (da malandragem). Formalmente temos a escola dentro da ordem, com as estruturas e funções que lhe correspondem. Porém, de fato, a regra cotidiana é outra, em que, salvo exceções, a escola não funciona: as aulas são suspensas sem motivo, professores entram e saem das classes com todos os tipos de desculpa.⁴

Não sendo os problemas da desordem escolar reconhecidos como de responsabilidade de seus agentes imediatos, mas sempre de um “outro abstrato” e remoto (como “o Estado”, “a família”), não é de se estranhar que as soluções de ordem também lhes sejam alheias. Daí o fato de que a percepção (quando existente) de saídas pela ordem passe longe das vias institucionais previstas na Constituição Federal de 1988, como as formas de gestão democrática da escola por meio do Conselho de Escola e da APM.⁵ Resta saber se os agentes escolares reconhecem tais idéias realmente como boas e se lhes identificam algum lugar possível de incorporação em seu cotidiano escolar.

Idéias e lugares institucionais: autoridade e responsabilidade

Do ponto de vista da coordenação pedagógica, Iara diz que não consegue encontrar condições para realizar seu trabalho. O problema “são os professores. Eles não querem nada de nada”. Admite que a maior parte dos docentes já não tem (se é que tiveram algum dia) amor pelo trabalho que fazem. “Raros são os que dizem um ‘bom dia’ aos alunos aos entrarem em sala de aula”, comunicando com silêncio ou resmungos o desgosto de estar ali. “Não preparam aula, muitas vezes ficam apenas sentados, largados na cadeira, à espera que a aula termine. Assim é difícil que os alunos gostem de assistir aula”.⁶

Quando questionada sobre sua função dentro da escola, a coordenadora não soube definir claramente quais seriam seus deveres e direitos. De um lado, apontou sua responsabilidade na condução dos trabalhos nos HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Continu-

⁴ Para citar algumas: “eles estão fazendo exercícios”, “preciso tirar meu carro do estacionamento para outro entrar”, “a direção não falou nada sobre isso”, “não sei com quem está a chave da sala de vídeo”, “os microcomputadores estão quebrados”, “não temos recursos”, “os alunos são muito indisciplinados”, “deu na TV: a violência está aumentando”.

⁵ Antes, “é o padre quem cuida das famílias”, “é o Carlão, que já foi policial, que dará um jeito nesses alunos”, “é a bolsa que o Carlos me arranhou que me tirará daqui”, “faltou giz? Diz a vice-diretora, pegue com a professora tal, que guardou alguns em seu armário”, “a Gilda conhece esse que pulou o muro? Então está bem”. Durante a pesquisa, naquela escola, o contrato pedagógico existente, além de tácito, parecia ter perdido sua finalidade: o de representar alguma promessa de humanização e de liberdade.

⁶ E o que é possível fazer para reverter isso? Em tom derrotista, como que assimilando a apatia que se propusera a combater, Iara conta que tentou, por exemplo, desenvolver um projeto para fomentar o gosto pela leitura, partindo de leituras livres que cada professor escolheria. No entanto, um mês depois, não encontrou nenhuma adesão. Cabe, então, perguntar: se não encontra muita aceitação por parte dos professores, até que ponto sua autoridade de coordenadora é efetivamente assumida? Não é mais fácil, e mesmo esperado que, desde seu ponto de vista, localize o problema apenas nos professores, e assim, tire o foco da análise à contraparte que lhe cabe?

ado), voltados, portanto, à formação do coletivo pedagógico da escola. De outro lado, mencionou ter de realizar o “trabalho disciplinar” com todos, professores, alunos e pais (função que ela não tinha clareza se lhe cabia ou não assumir). Se, de um lado, a questão do trabalho sobre condutas, comportamentos e valores é aceito como um dever (não exclusivo) da escola (que forma para o “pleno exercício da cidadania”), de outro lado, ao narrar casos concretos, a coordenadora aponta tanto para o despreparo da instituição para lidar com a “indisciplina e a violência”, quanto para sua desresponsabilização sobre os assim chamados “alunos-problema” – ou “pais-problema” ou “professores-problema”. Deste modo, encontramos uma imbricação prática de questões teóricas cuja análise pode nos ajudar a entender o que, nas idéias e nas ações, está realmente “fora do lugar”.

Em um mesmo discurso institucional, 1) se aceitam deveres normativos de incluir a todos e de garantir-lhes formação de qualidade; 2) se reconhece o descompasso entre a norma e as condições concretas de sua efetivação; 3) se indica que tais problemas decorrem “do Estado”, de uma política maior e abstrata, ou de outras entidades abstratas em crise (“a família”, “a sociedade”), em todos os casos, como que “sem sujeitos” reais reconhecíveis e responsabilizáveis; 4) no entanto, não se evidencia o quanto tal descompasso está justamente relacionado com a omissão de responsabilidade que cabe ao coletivo e a cada um dos profissionais da escola; 5) portanto, tal discurso acaba por deslocar da escola para uma esfera abstrata (“o Estado”, “a política”, “a família”) a referência de poder e autoridade que seria própria de regras e deveres apenas realizáveis no cotidiano escolar, pelas pessoas concretas que “encarnam” o Estado no dia-a-dia operativo da escola - em uma palavra, *em seus papéis concretos e intransferíveis de autoridade institucional*.

Veja-se mais um exemplo complicador para as relações de poder e de divisões de responsabilidade na escola: é na sala da coordenadora que estão guardados muitos dos materiais pedagógicos e para-didáticos da escola (como aparelhos de som, vídeo, DVD, retro-projetor, mapas, livros, giz, microscópio eletrônico, materiais de laboratório de química etc). Quando questionada sobre o uso desses materiais nos cursos regulares, disse que “não temos recursos” e “salas ambiente adequadas” para o uso. De um lado, muitos alunos e professores não sabem que poderiam ter acesso a esses materiais, por isso não os reivindicam. Mas, de outro lado, outros tantos sabem de sua existência, embora sempre de forma enviesada, num “diz-que-diz” que eles existem, mas que “ninguém sabe” a quem solicitá-los, como proceder para utilizá-los ou mesmo se os poderiam utilizar. De modo que a consciência do direito de uso se confunde com um certo “medo” e receio de sequer mencionar o campo virtual desse direito. Por isso, como vimos com o professor Carlos, quando o uso desses e de outros recursos da escola se realiza, ele é percebido pelos outros como “um favor”, uma “decisão pessoal” de tal professor em “dar aos alunos” uma aula diferenciada. Entre a norma do direito e sua prática, encontra-se, portanto, o personalismo, a “dádiva” e o “favor”, por definição avessos às regras claras e partilhadas por todos.

Essa trama privatista de favores exclui a maioria e se transforma em uma meritocracia sem lógica (pois a “eleição” dos “bons alunos” é personalista e subjetiva, dada por autoridades em abuso de poder, não hierarquizada por critérios públicos e objetivos). Os alunos marginalizados reagem então à escola mimeticamente, com a mesma linguagem das condutas e valores que ali aprenderam: com a violência da segregação em “gangues” (único lugar social em que podem realizar positivamente sua identidade frente à negação sistemática que recebem nos espaços instituídos pela escola); com a indisciplina em sala de aula (uma vez que, como regra, aprendem com aquele tipo de professor autoritário, e, como rara exceção, entram em contato com a possibilidade de uma aula prazerosa, em que o grau zero da relação pedagógica seja a atenção e a paciência no ensino disciplinar para com *todos* os alunos); por fim, como um coroamento da violência sistemática que assim se instaura no cotidiano escolar, tais “alunos-problema” reagem com a depredação do patrimônio (que, justamente, não têm como reconhecer como público, como pertencente também a eles, já que o que teriam *por direito* lhes é negado como um *dever*).⁷

No entanto, no que diz respeito a esses problemas com os alunos, novamente, as dificuldades são apontadas primeiro neles, e só depois de muitos senões são referidas ao (des)preparo institucional da escola (dos professores, da coordenadora, da direção) para recebê-los, *atendê-los* em seus direitos e *ensiná-los* em seus deveres. “O problema veio depois da progressão continuada, da política de inclusão”, confessam Iara e Joana, “quando a escola passou a receber todo tipo de aluno”. Aqui, novamente, a frase diz muito na linha, porém mais ainda nas entrelinhas.

De início, se considerarmos a análise semântica da frase (desconsiderado o contexto específico dessa escola), localizamos o nó social de fundo do principal problema das instituições escolares públicas, hoje, frente à política nacional de ampliação do acesso de todos à escola:

1) a tendência de se considerar inviável, na prática, a democratização do ensino – ou se quisermos, em termos sociológicos mais amplos, a afirmação tácita de que, no Brasil, apenas a “democracia” para poucos funciona (no caso, o bem social público chamado educação), o que, evidentemente, põe em cheque a própria idéia de democracia e o *lugar social* que esta idéia assume entre nós.

⁷ O papel institucional da coordenadora (mas ora também o da vice-diretora, ora o de professores como Carlos, que têm acesso ao quê “deveria caber” à coordenadora) acaba sendo percebido como uma figura cuja autoridade pode se confundir com o autoritarismo, uma vez que 1) passa a “caber a ela” o poder quase exclusivo sobre os materiais pedagógicos ou para-didáticos; 2) o acesso e o diálogo com a autoridade sobre os recursos são limitados (poucos professores se vêem no direito de solicitá-los à coordenadora); 3) não há partilha de responsabilidade com os docentes ou com a direção sobre recursos que deveriam pertencer a ninguém, porque a todos. No entanto, essas questões não são faladas abertamente, mas apenas subentendidas em frases como “eles não têm condições de usar os microscópios”, em que lemos “os professores não sabem como manejá-los e os alunos os quebram; logo, eles ficam aqui, à espera de uma situação ideal de uso”, ou seja, para um dia vindouro, sempre deslocado para um futuro idealizado. E se as regras fossem claras e cada um soubesse e fizesse o que lhe cabe? Será que este dia não poderia aproximar-se do dia-a-dia?

2) a idéia, talvez tributária da concepção tradicional de educação, de que a escola deve “receber alunos”, ou seja, um “tipo ideal” e abstrato de “bom estudante”, como que vindo empacotado e pronto também de uma “instituição ideal”, a família. No plano da ordem e da Lei, o *direito* à educação é entendido, no Brasil, como sendo uma *obrigação* do Estado, e um *dever* da família.⁸ Do ponto de vista social e pedagógico, fica a questão sobre a função social da escola: qual sua finalidade, receber crianças e adolescentes ou receber alunos? Se, justamente, a escola educa e ensina, poderia ela receber, já prontos, alunos? Na fala de Iara e de Joana, portanto, uma petição de princípio? Ou seja, não apenas uma inversão entre meios e fins, mas o tomar como dado e demonstrado justamente o que se *deve* demonstrar e pôr à prova?

Vale perguntar, com Cortella (1998, p. 113), “qual o *sentido social* do que fazemos? A resposta a esta questão está na dependência da *compreensão política* que tivermos na finalidade de nosso trabalho pedagógico, isto é, da *compreensão sobre a relação entre sociedade e escola* que adotarmos”. Se se considera que a escola é um lugar privilegiado de socialização dos novos numa dada tradição de valores, condutas e conhecimentos, em uma palavra, um lugar social público de introdução dos novos em uma determinada cultura, deve-se supor que eles não cheguem prontos, mas justamente disponíveis para se tornarem prontos, formados e educados para viver em sociedade. Uma questão de bom senso, não?

No entanto, no senso de contrários próprio à sociedade brasileira, há mais mistérios e realismos fantásticos do que supõe nossa vã teoria. Recorrendo ao pensamento de Arendt, pode-se considerar que

sempre que, em questões políticas, o são juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas, nos deparamos com uma crise; pois essa espécie de juízo é, na realidade, aquele senso comum em virtude do qual nós e nossos cinco sentidos estão adaptados a um mundo comum a todos nós, e com a ajuda do qual nele nos movemos. O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento (Arendt, 2000, p. 227).

Do mundo comum ao mundo público

Quando o bom senso – o senso comum de mundo comum entre os cidadãos, entre aqueles que dividem direitos e deveres sobre a Cidade e o Estado – deixa de ter sentido e ser bom (porque, uma vez desgarrado de seu sentido comum, cada um diz saber qual deva ser o *seu* bom senso) o que entra em crise é o próprio sentido de um mundo público, do que pode e deve ser comum a todos os homens.⁹ A crise da educação (de seu sentido social e

⁸ Esta é uma discussão que fez época no debate educacional do país desde o Império, ganhando a baliza institucional pública da precedência do Estado sobre a família apenas na Constituição Federal de 1988 (Cf. Oliveira, 2001).

⁹ No Brasil, trata-se de uma dupla crise: a da qual nunca emancipados, porque dela herdeiros (uma vez que a moderna formação brasileira inicia-se com a empresa colonial patrimonialista e com a escravidão); e a

pedagógico) vem a ser, portanto, a crise de uma sociedade que não sabe mais propor um mundo comum, público. Em termos políticos, isto é, no que diz respeito ao mundo instituído nas instituições sociais públicas, o objeto da crise é o sentido (o senso) de responsabilidade e de autoridade que os iniciados no mundo público têm por esse mesmo mundo. Ou seja, quando torna-se nebuloso e cinzento o discernimento da responsabilidade e do dever de “encarnar” papéis de autoridade por parte dos adultos em instituições como a escola (pública) e a família (privada). Se a crise contemporânea pôs em questão o sentido político e social dessas instituições, não é de se estranhar que os profissionais da educação, os agentes do Estado, os pais e todos os demais educadores vivam e percebam seus papéis sociais de forma confusa, senão invertida.

Em termos psicossociológicos, trata-se de um processo banalizado, embora pouco evidente, de desresponsabilização sobre o mundo comum, o que Jurandir Freire Costa (1997) analisou em dois tempos como “o alienamento em relação ao outro” e a “irresponsabilidade em relação a si”. Citando Arendt, Costa alerta para o parentesco que tal situação pode ter com o “mundo agonizante” no totalitarismo, em que “os homens aprendem que são supérfluos através de um modo de vida em que o castigo nada tem haver com o crime, em que a exploração é praticada sem lucro, e em que o trabalho é realizado sem proveito, e finalmente, em que a insensatez é diariamente renovada” (Costa, 1997, p. 7).

Por onde uma possível refundação – ou fundação primeira – de um mundo comum entre nós? O mundo comum começa, ao menos, entre-dois, quando o não-eu e o não-ele produzem, em um terceiro termo, o Nós. Mundo comum não é ainda mundo público, em que o entre-dois tem que se alargar a um entre todos. O mundo comum, portanto, começa lá onde o mundo privado dos indivíduos pode ser transcendido por meio do diálogo maior do que a soma das partes, na instituição daquele terceiro termo. Por isso mesmo, como o “entre-dois” entre a esfera privada (de indivíduos e da família) e a esfera pública (do mundo político das instituições dos adultos, da cidadania no trabalho ou no convívio social ou na Política), o mundo comum é o terceiro termo instituidor de uma esfera semi-pública. Sob este ângulo, constitui-se preme de funções pedagógicas: introduz e forma para o exercício da vida pública.

Ao lado de instituições como igrejas, associações de moradores, grupos de cultura etc, a escola é um espaço social privilegiado para o aprendizado do mundo comum. E o é por lei, por definição normativa da sociedade moderna – ou seja, aquilo que é aceito e referendado como o ideal contemporâneo de sociedade. Por isso mesmo, a função social da escola (a idéia) é definida como o ensino das tradições e costumes que formam o mundo comum – o senso comum – de nossa sociedade. Na escola (o lugar da idéia), este termo é,

crise do mundo contemporâneo, caracterizada pelo encurtamento e pela privatização de todas as manifestações e instituições da esfera pública. Em outros termos: a crise trazida pelos ventos privatistas neoliberais (que tem tornado o Estado de Direito de Bem Estar Social em um mero gerente público de dinheiros e interesses privados, por definição em busca de eficiência, concorrência e lucro), encontrou, entre nós, “já pronta”, uma cultura política privatista, de frágeis forças de resistência pública e popular.

nas linhas, no discurso direto, o conhecimento, os conteúdos objetivos da geografia, da matemática, da educação artística, dos esportes, enfim, das disciplinas regulares, formais. Mas é definido, também, e senão mais, nas entrelinhas, no discurso indireto dos gestos e das condutas, no aprendizado social do convívio, das regras e dos valores de partilha, respeito e afetividade. Em uma palavra, na socialização e na humanização.

Contudo, freqüentemente as idéias encontram-se fora de lugar, de modo que todo o aprendizado positivo que se propõe como regra é incorporado às avessas, pelo seu contrário: as linhas não são ditas, a direção não dirige, a coordenação não coordena, o funcionário não funciona, os professores não professam. E este “não assumir seu papel” é um assumir, é o assumir negativo, que exatamente não ensinando, ensina: que a escola não socializa, que ali não se aprende, que não há quem responsabilizar por nada, que não há o que ser reivindicado, que o espaço não é público, mas de alguns “eleitos”, que as regras servem justamente para serem burladas... Enfim, contravenção sistemática cujo corte transversal – do qual se parte e ao qual se chega – vem a ser justamente a tal “violência” que mina todas as relações: a “indisciplina”, os “alunos-problema”, o desinteresse, o vandalismo, a desmotivação recíproca e diuturnamente reproduzida. Meninos e meninas têm sim se tornado alunos exemplares: aprendem o que a escola ensina justamente quando o ensino e a gestão da escola abdica da função social com a qual está comprometida - dos Parâmetros Curriculares Nacionais à LDB e à Constituição Federal. E “a escola” não é um ente abstrato como “o Estado” (de resto, também concreto). *A escola são os profissionais da educação* contratados pelo Estado para cumprirem uma função pedagógica e institucional a qual não é inteiramente dada de início, já pronta, mas, como práxis, exige ser efetivada, repostada e reinventada todos os dias, na concretude do cotidiano escolar.

Democratização e inclusão conseqüente: vicissitudes de uma idéia e de seu lugar

Considere-se a reflexão de Júlio Groppa Aquino (2002) sobre a democratização da escola pública. Nada banal, esse assunto tem dividido e marcado, sob diferentes roupagens, a história da escola pública no Brasil. Neste artigo, Aquino analisa-o em sua feição mais contemporânea: na recusa da Instituição escolar em aceitar como sua “clientela” senão preferencial, hegemônica (ou seja, que, ainda que não seja a maioria, acaba por determinar como será o curso e o tratamento da maioria), os assim chamados “alunos-problema”.

Percorrendo o jargão pseudopedagógico (porque “psi”, “macro-social” ou puramente técnico, mas, em todos os casos, isento de análise pedagógica institucional – a função social e institucional da escola), Aquino demonstra como ele é cheio de preconceitos e cristalizações que se propõe a tudo, menos a encarar, de fato, a responsabilidade em receber e cultivar os alunos que se lhes apresentam. Como em outros momentos da história da educação no Brasil, o nó do problema está na recusa tácita de se aceitar em educar e trabalhar

com a diferença – no caso, com os “anormais” ou “problemáticos” que não correspondem à norma abstrata, ideal (e bom que se diga, elitista) do “bom aluno” padrão.¹⁰

Conforme as exigências de seu objeto, Aquino é radical: pensemos, como regra democrática verdadeiramente inclusiva, a escola como uma instituição voltada aos “alunos diferentes”. Ou seja, ao invés de pensar tais alunos como exceção à regra do “bom aluno”, aceitemos que nossas regras estão erradas – sobretudo porque geradoras de uma patologia social que pôs o Brasil no *ranking* número 1 da reprovação escolar até bem pouco tempo - e invertamos: a escola deve dirigir-se a esses alunos diferentes, porque aí, sim, incluirá a todos. Sem tomar uma posição fechada, pensemos que não há erro nesse radicalismo, antes, uma deliberada posição política e ética de se incluir aqueles que tanto as reprovações-recordes, quanto a progressão continuada têm deixado de lado neste país – em ambos os casos, em nome mesmo da educação pública e gratuita *para todos*.

O recorte da análise é o ponto de vista institucional, o qual, portanto, considera as questões pertinentes também ao ensino privado. Trata-se de considerar o que, concretamente, tem acontecido dentro das escolas, basicamente na relação educadores-alunos, e não as considerações psicologizantes que descarregam sobre as “famílias em crise” toda a responsabilidade pelas “excrecências” dos assim chamados “alunos-problema”. Também não se trata de uma análise puramente sociológica, que localiza na crise da instituição pública (em abstrato), ou em sua privatização acelerada, os problemas que são específicos do cotidiano intra-escolar. No cruzamento destes dois recortes analíticos, está a instituição social escola, e é sobre seus desígnios, desafios e desempenhos que trata Aquino.¹¹

Para o autor, a hipótese sobre a origem do atual mal-estar pedagógico reside na excessiva psicologização do olhar contemporâneo sobre a infância e a adolescência, uma vez que, sob a “autoridade técnica” desse olhar, milhares de alunos têm sido excluídos das insti-

¹⁰ O irônico da história é que os professores e as autoridades envolvidas também estão longe de corresponder ao ideal do educador. A começar pelo despreparo em sua própria formação específica, para não falarmos na desumanização que muitas vezes lhes caracterizam o trato com os alunos. O que pensar, então, da ausência de consciência do papel social que desempenham ao trabalharem numa escola – absolutamente desconsiderada enquanto instituição pública da vida social, exceto nos discursos performativos das leis e normas, mais uma vez, abstratas que os documentos oficiais do país reproduzem.

¹¹ A perspectiva de Aquino assemelha-se a de José Mário Pires Azanha (1979). Esse autor mostrou, há mais de duas décadas, como que, em nome da democratização do ensino, ora argumentos políticos, ora argumentos pedagógicos foram utilizados para frear o processo efetivo, prático e concreto, da abertura da escola a todas as crianças paulistas. Na confluência entre um tipo de argumento e outro, um ponto comum: o freio deve-se à necessidade de preservação da “qualidade da escolarização” (balizada, no entanto, em relação a um momento pretérito, em que a escola era para pouquíssimos). Discutindo o curto-circuito entre argumentos políticos e pedagógicos (fundados na reflexão sobre os mundos público e privado de Arendt), afirmava Azanha: “Embora a pedagogia libertária não pretenda isso, pode, porém, contribuir nessa direção ao deslocar, enfaticamente, a democratização do ensino no plano da criação de um espaço público de participação social para o plano individual da formação da vontade livre. Imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da idéia de democracia. A liberdade na vida escolar, por limitada que seja, ocorre num contorno institucional que, pela sua própria natureza e finalidade, é inapto para reproduzir as condições da vida política. (...) O equívoco dessa idéia reside em desconhecer que a extensão de oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não uma simples questão técnico-pedagógica. (...) A democratização da escola é irrealizável intramuros, na cidade pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica” (Azanha, 1976, pp. 39-41). Embora o intramuros conte e muito.

tuições de ensino.¹² Aquino demonstra como as teorias *psi* foram progressivamente permitindo uma desresponsabilização da instituição escolar por sua clientela, tornando alunos não mais objetos de cuidado – pedagógico, cidadão e humano -, mas de “cura” ou puramente de segregação, uma vez que elementos “desviantes, estranhos, inadequados” passaram a “desorganizar” a vida escolar. Disciplina, autoridade e responsabilidade tornaram-se categorias psicologizadas e, portanto, sem potência institucional. É sobre elas que Aquino volta para “refundá-las” na exigência de transformação (e efetivação) da instituição escolar democrática. Por isso mesmo, o autor ressalta que, uma vez que a instituição escolar quis abrir-se democraticamente, tais noções basais da ação educativa precisam ser reinventadas, mas jamais pressupostas como dadas (afinal, no padrão anterior, tais categorias-chave tinham seu lastro cultural de classe, e funcionavam como efetivo corte de acesso). Democracia efetiva em sala de aula, na escola, na instituição é isto: a consideração radical do direito à diferença como fundamento à igualdade (cf. Vianna e Ridenti, 1998).

A escola concreta: explicitação de contratos

Negando a possibilidade de uma solução autoritária, de que grau zero escolar dever-se-ia, portanto, partir? Se, de um lado, ensinar crianças e adolescentes a serem alunos (a primeira esfera de socialização pública nas sociedades ocidentais modernas) é justamente o *dever* da escola, de outro lado, qual o seu direito? Ter profissionais que sejam capazes de exercer suas funções: ter direção que dirija, ter conselho que aconselhe, ter professores que professem, pais que participam e assim por diante. Nesse sentido, o assim chamado “trabalho disciplinar” não apenas é um pressuposto da função social da escola, mas talvez sua parte mais essencial. *Trata-se da dimensão ética da formação e da gestão escolar, como se viu, normalmente posta nas entrelinhas das relações pedagógicas e de poder, cujas linhas são os conteúdos regulares das disciplinas e das regras (que devem ser explícitas) de uso do espaço da escola (horário de entrada, de saída, carteirinhas, grêmios, CE, APM, HTPCS etc).*

É certo que à escola, por si só, não cabe responder à crise da modernidade. Mas ela pode, sim, cumprir seu papel e dar sua resposta institucional através de uma função social simples – e, por isso mesmo, muito difícil: efetivamente introduzir os novos no campo de valores e conhecimentos de uma cultura pública que se quer coletivamente preservar. É possível: todos temos notícia de escolas públicas e privadas que cumprem esse papel. Como conseguem? Nelas, o contrato pedagógico e o contrato de gestão da escola são claros e ditos, assim como é posto – não tácita, mas explicitamente – o fim de felicidade e de liberdade a que a escola se destina. Nelas, disciplina é liberdade, como meio e como fim.

¹² Azanha (1979) já apontava para isso sob outro nome – os argumentos técnico-pedagógicos -, que, se notarmos bem, tiveram seu desenvolvimento, nas duas últimas décadas, marcados pela incorporação excessiva do ponto de vista *psi*. Logo, ambos os autores tratam da mesma questão, embora em variantes históricas distintas de um mesmo processo.

É o que concluiu o sociólogo e professor François Dubet (1997) em uma entrevista exemplar. O sociólogo descobriu que, ao contrário dos alunos universitários, os alunos dos ensinos fundamental e médio não são espontaneamente alunos. Eles não são interessados em ocupar o lugar social que supostamente lhes é dado ocupar: serem alunos interessados, disciplinados e educados. Eles, afinal, vão à escola para isso, para aprender. É dever da escola, e sobretudo de cada professor, *ensinar a crianças e adolescentes a serem alunos*. Assim, a primeira descoberta de Dubet é a de que é preciso constantemente ocupar e cativar meninos e meninas enquanto alunos, torná-los interessados na relação pedagógica de ensino-aprendizagem. Isso exige do professor muitas coisas: a clareza de seu papel e função pedagógico-social, ou seja, assumir claramente diante dos alunos seu papel de autoridade (o que de modo algum quer dizer autoritarismo), e perceber e criar uma maneira própria, autêntica, e independente de qualquer técnica pedagógica já pronta, uma maneira de ensinar e despertar nos alunos o gosto (cultivado, portanto – palavra que vem de cultura) pelo aprendizado, a um tempo, de uma dada matéria e de um certo papel social: o de ser aluno (momento primeiro de formação e socialização do que um dia será um cidadão, inserido no mundo público de uma determinada tradição cultural – de valores e regras). Daí deriva a segunda descoberta fundamental de Dubet: para que tudo isso se torne possível, é fundamental estabelecer em sala de aula e na escola em geral regras claras de convivência, de deveres e de direitos. É preciso transformar o espaço escolar em um território de valores cuja demarcação se dá através de espaços institucionais de autoridade e de autonomia, e cujo fim é a realização plena da identidade de cada um por meio do coletivo.

Assim, Dubet propõe a validação explícita do que ele chama de *cidadania escolar*, um conjunto de regras e valores que a escola deveria assumir explicitamente como seu principal motivo de existência. A insistência de Dubet é na recriação de um quadro normativo democrático e claro na escola, em que direitos e deveres sejam evidentes.¹³ O caminho parece ser, assim, intra e extra muros escolares, um caminho de humanização, de inclusão conseqüente. Por isso Dubet (1997) e Sposito (2001) também apostam no potencial transformador da incorporação da cultura jovem e de suas atividades específicas não como exceção, mas como regra do currículo escolar. Não se trata de abrir mão de conteúdos específicos que cabe à escola cultivar e ensinar aos alunos, mas de combiná-los a espaços para práticas e atividades que tornem o cotidiano escolar mais prazeroso e conectável ao vivido, no sentido de reforçar a pertença e co-pertinência entre a vida coletiva escolar e as culturas jovens. Algo próximo do que falava Aquino. Difícil, mas nada, portanto, fora das mãos dos

¹³ Por isso, Dubet (1997) relativiza a questão da violência escolar chamando a atenção para o fato de que, muitas vezes, ela é fruto de uma violência intra-escolar, ou seja, do modo violento e punitivo com que são tratados os alunos sem que estes saibam por quê. Porém, para que as regras sejam claras e democráticas, todo funcionamento do sistema escolar deve ser alterado. Professores não podem ser dirigidos, como números nos computadores das diretorias de ensino; serem avaliados e remunerados segundo um critério biológico (idade) e não pela qualidade de sua experiência letiva; serem mal-remunerados, enfim, sofrerem toda sorte de precarização em seu contrato de trabalho. Portanto, conforme sustenta Marília Spósito (2001), para ensinar bem, torna-se necessário brigar pela política pública de qualidade, pela desprivatização do Estado e pela gestão participativa dos fundos e bens públicos.

agentes concretos que convivem por cerca de 11 anos de suas vidas no espaço institucional escolar obrigatório. Nesse sentido, novamente com Arendt, cabe refletir se acreditamos ou não que

a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de seus mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum (Arendt, 2000, p. 247).

Referências bibliográficas

- AQUINO, Júlio Groppa. “Alunos-problema’ versus alunos diferentes: avesso e direito da escola democrática”, in: *Pró-posições*, n.º 12, vol. 12, 2002.
- ARENDRT, Hannah. “A crise da educação”, in: *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- AZANHA, José Mário. “Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista”, in: *Educação: Alguns Escritos*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.
- CANDIDO, Antonio. “A Dialética da Malandragem”, in: *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n.º 8. São Paulo, 1970.
- CORTELLA, Mario Sérgio. “Conhecimento Escolar: Epistemologia e Política”, in: *A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- COSTA, Jurandir Freire. “A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública”, in: Nascimento, E. P. (org.). *Brasília: capital do debate – o século XXI – Ética*. Rio de Janeiro/ Brasília: Garamond/Codeplan, 1997.
- DUBET, François. “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor – entrevista com François Dubet”, in: *Revista Brasileira de Educação*, n.º 5-6, 1997.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- KOWARICK, Lúcio. *A Espoliação Urbana*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. “O direito à educação”, in: OLIVEIRA, R. P. & ADRIÃO, T. (org.). *Gestão, Financiamento e Direito à Educação. Análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001.
- SCHWARZ, Roberto. “As idéias fora do lugar”, in: *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades, 1992.
- SPOSITO, Marília. “Educação, gestão democrática e escola”, in: BASTOS, João Baptista (org.). *Gestão democrática*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- VIANNA, Cláudia & RIDENTI, S. “Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito”, in: AQUINO, J. G. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.