

---

## **A INSTABILIDADE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

---

---

Vanilda Paiva\*

*Resumo: este artigo, embora relacione instituição escolar pública e privada, foca a instabilidade da primeira por meio de uma reflexão que destaca a trajetória desta instituição antes dos anos 1960, e após esse período. No contexto das atuais mudanças sociais, econômicas e culturais pelas quais passa a sociedade, indaga sobre a necessidade de uma nova escola pública, assinalando a instabilidade e a radical segmentação que a perpassa. Conclui, todavia, argumentando que apesar desses problemas, o sistema público brasileiro é suficientemente robusto para não se deixar sucumbir a eles.*

*Palavras-chave: instituição escolar pública brasileira; instituição escolar privada; segmentação e instabilidade escolar.*

Falar sobre a Escola Pública Brasileira nos nossos dias é uma tarefa arriscada. A Escola Pública de há uns 60 anos, era muito diferente de hoje. Chegávamos na hora, fazíamos fila, cantávamos o Hino Nacional, entrávamos ordeiramente na sala, obedecíamos aos professores e – quando se tratava de uma escola rural - também plantávamos e colhíamos legumes, além dos primeiros de classe terem o privilégio de plantar uma árvore, claro, no Dia da Árvore. Mas, não nos deixemos levar pela idealização do passado. As professoras também humilhavam os alunos que fungavam na sala e não levavam lenço, ficavam de mau humor e não explicavam uma segunda vez, mandavam bilhetes para as mães, expulsavam alunos de sala e, nos casos considerados de “grave indisciplina” havia suspensão ou transferência para outra escola. Os alunos faziam gazeta, bagunçavam a aula, roubavam legumes – mas, tudo isso acontecia num nível “brando”. A revolta se manifestava mais claramente do lado de fora da escola, em atritos e brigas. Todo mundo

temia a reprovação, que acontecia em grande escala, e podia decidir o destino de cada um, embora não se fosse consciente desta verdade.

Até à segunda metade dos anos 60, no Rio de Janeiro e em grande parte do país, o grande gargalo do sistema de ensino se encontrava na passagem do ensino primário (4 anos) para o ensino secundário (7 anos) – o primeiro público, o segundo privado. Por isso, existia uma 5ª série preparatória para o secundário, freqüentada nas escolas públicas pelos alunos cujos pais podiam pagar um ginásio particular, para o qual era preciso fazer um “exame de admissão”, prestar contas ao sistema privado se a escola pública havia cumprido corretamente sua missão. O sistema voltava a ser público no ensino superior, de modo que era preciso pertencer à classe média para atravessar o corredor privado instalado entre o primário e o superior. As exceções no Rio de Janeiro se encontravam no secundário “de elite”: o Colégio Pedro II, o Colégio Militar, as Escolas Normais e a Escola Técnica Nacional – hoje CEFETS. Mas, ao falar dos anos 40, 50, 60 já estamos falando de um momento em que a escola pública, ainda relativamente restrita, mantém uma notável estabilidade – refletindo a estabilidade da sociedade de que é parte. Uma sociedade onde o emprego é abundante para os que detém algum nível de instrução, em que há não apenas estabilidade mas carreiras realizadas ao longo da vida nas mesmas firmas, onde o casamento formal é igualmente estável assim como a religião e muitas outras coisas. O mundo tinha um lado encantado com o surgimento do rádio transistor, da televisão, dos grandes cinemas nos quais assistíamos filmes como happy end, lindos vestidos devidamente copiados por nossas mães e jovens lindas e comportadas que, quando erravam, corrigiam-se e terminavam em finais edificantes. Claro, a música começava a ter um lado rebelde, mas também terminava enquadrada e nem tudo pode ser “perfeito”.

Mas a Revolução Educacional que tomou conta do mundo a partir do final da Segunda Grande Guerra funcionava no Brasil – começara com a expansão da escola primária pública e com as grandes campanhas de alfabetização de adultos (Paiva, 2003).

Podemos dividir a expansão da escola em períodos:

1 - de meados de 40 a meados dos anos 60 os esforços estão concentrados na difusão da escola primária nas cidades e principalmente no campo e nas campanhas de educação de adultos;

2- da segunda metade dos anos 60, estendendo-se pelos anos 70 até meados dos 80 é o período de grande difusão do ensino secundário em seus dois segmentos;

3 - no início dos anos 70 a Reforma Universitária dá grande impulso ao ensino superior que, em 1964, contava com apenas 100.000 estudantes em todo o país.

A dinâmica de expansão de cada nível estabelece-se e desdobra-se a partir da burocracia educacional formada em seu espírito e na idéia geral de que a educação é um direito e de que nela se apóia a democracia. Além disso, a expansão de um nível gera uma “pressão intra-sistêmica” (PAIVA, 1980) pela expansão do nível subsequente – é isso que explica que um governador de posições altamente privatistas como Carlos Lacerda, no Rio de Janeiro, tenha expandido o sistema público secundário. É isso que também explica nosso 1968, movimento cujo mote era “mais vagas”: a classe média estava movida menos pelas idéias frankfurtianas do que pela exigência de oportunidades de educação superior, até então restrita aos alunos saídos do secundário privado, para os novos egressos do secundário público. A este movimento os militares responderam com a reestruturação das universidades públicas, centralizando a administração, criando departamentos, e com incentivos aos grandes colégios secundários para que eles se transformassem em Universidades, levando adiante a Revolução Educacional que ocorria em todo o mundo.

Em termos quantitativos podemos ter uma idéia geral ao pensar que em 1945 possuíamos 3,3 milhões de alunos em todos os níveis, o que significava cerca de 7% da população em algum nível escolar. Hoje, 65 anos depois, contamos com mais de 55 milhões de alunos em todos os níveis e cerca de 30% como taxa de escolarização. O acesso à escola democratizou-se, como aconteceu na maioria dos países. No que concerne à relação escola pública/ escola privada fica claro que uma tal evolução só poderia ser produto da ação do Estado e é a expansão da escola pública que nos coloca face a tais números. No entanto, a política posta em prática a partir dos governos militares, em especial em relação ao ensino superior favoreceu uma grande expansão do ensino privado e é nele que se encontra a maior parte da clientela. Manteve-se, assim, a tradição: ensino público em geral boa qualidade e funil no secundário. Este fenômeno ocorreu com intensidade também nos demais níveis e alguns Estados foram especialmente atingidos, como foi e é o caso do Rio de Janeiro – seja pela existência de grupos poderosos, seja pelos resquícios do lacerdismo ou de outros fatores que devem ser mais bem pesquisados. Este Estado é exemplar em sua radicalidade do que concerne a fenômenos que ocorrem nacionalmente: elevado nível de privatização a todos os níveis e profunda segmentação social do sistema de ensino, mais

visível na escola pública mas também presente no sistema privado, com complexas causas e imensas, profundas e contraditórias conseqüências.

Deve-se ter claro que não se passa de 7 a 30% de escolarização, ou seja, de uma escola destinada a poucos a uma escola de massa, sem ter que enfrentar velhos e novos problemas de difícil equacionamento. Quando o INEP se lançou à expansão da escola primária dando ênfase à zona rural ainda nos anos 40, colocou-se imediatamente a questão da construção de escolas, da organização do ensino e da formação dos professores. Foram construídas milhares de escolas, das quais ainda existem algumas: um pátio separava a casa da professora da única sala de aula. O ensino ocorria em dois turnos para a 1ª e a 2ª séries e quando a professora podia oferecer ensino de outras séries (e existiam alunos) as classes deviam comportar alunos de mais de uma série – como aconteceu em todo o mundo em épocas diferentes. Foi criado um programa de formação de professores leigos que funcionava em todo o país e mais intensivamente no Nordeste (onde em 1964 ainda 44% do professorado era leigo, sem ter passado por tal programa) e cujo principal Centro de formação estava em Sapé. As professoras deslocavam-se de suas localidades nos meses de férias (e que, à época, incluíam julho, dezembro, janeiro e fevereiro) e lá ficavam internadas, com aulas durante todo o dia. Acredito que informações sobre tal programa, que se estendeu pelos anos 50, estão a ponto de perder-se por falta de pesquisa sobre o assunto.

Quando da expansão do ensino secundário minha geração – uma parte da qual, do gênero feminino, havia cursado a Escola Normal e trabalhava orgulhosamente nas escolas públicas da então “zona rural” do Rio de Janeiro – entrou na Universidade para preencher a demanda de professores para os ginásios e colégios (clássico e científico). De fato, uma grande parte tornou-se professor secundário. Uma parte menor atendeu a uma expansão do ensino superior que vinha ocorrendo pouco a pouco através de um processo de federalização de escolas reunidas em uma universidade por Estado. Estes viram-se empurrados para a pós-graduação a partir do final dos anos 60 e fortemente nos anos 70. Formou-se naquela década uma nova intelectualidade, que será atuante contra a ditadura e que, diferente da geração dos anos 30, não se dedica a reorganizar e organizar os sistemas estaduais, mas a escrever teses que se transformam em livros.

O surto de privatização da ditadura nos anos 70 teve um grande impacto sobre o sistema. As escolas privadas que faziam o filtro para o ensino superior perderam tal privilégio e alunos do sistema secundário

público ampliado passaram a ter também acesso. Em compensação os cursos pré-vestibular ganharam enorme força e muitos conhecidos perseguidos da ditadura encontraram aí o seu ganha-pão; aqueles cujos pais podiam pagar passavam para a Universidade pública. Se esta manteve um nível razoável, o sistema privado segmentou-se fortemente – atendendo de forma diferenciada alunos de diferentes classes sociais. A demanda cresceu com exigências da burocracia, com o estabelecimento de condições para progressão em carreiras públicas e, posteriormente, com exigências para a obtenção de emprego também no setor privado.

No entanto, a privatização dos anos 90 parece ter tido um impacto ainda mais forte. Uma administração contínua ao longo de 8 anos e a pré-existência de linhas políticas claras fixadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento foram fatores determinantes de orientações postas em prática de forma conseqüente. No que concerne ao ensino superior, além de aspectos legislativos e políticas menores, um grande impulso foi dado à construção de grandes e luxuosos prédios com os recursos do convênio MEC/Banco Mundial. O acesso a tais recursos foi tornado impossível às universidades públicas pelo item que exigia a hipoteca do terreno, procedimento interdito a propriedades públicas. Realmente, um lance de gênio.

A desvalorização dos funcionários públicos – vistos não mais como parte de uma burocracia essencial a qualquer Estado, mas como desnecessários e incapazes – atingiu também o moral do professorado do ensino fundamental e médio. Predominou a idéia de que nosso sistema de ensino era fonte de enorme desperdício, sendo os professores acusados de acionar uma cultura da reprovação. A reprovação por abandono que supunha ser o temor à reprovação a causa do abandono escolar serviu de suporte à identificação da causa do país ter em suas escolas mais de 1 coorte de idade. Ora, uma política que eliminasse tal causa permitiria atender à demanda do BID por uma escolarização universal, penetrando nos últimos rincões onde a escola ainda não chegava, sem custos adicionais. Seu corolário era a montagem de um sistema de avaliação das escolas e o estabelecimento de um ranking, que deslancharia a competição entre as escolas. São políticas pensadas em abstrato, sem avaliar o que realmente ocorre dentro (e fora) de uma escola e suas conseqüências foram muito problemáticas.

No caso do Rio de Janeiro, até o final dos anos 70 as escolas públicas de todos os níveis eram de qualidade aceitável. Mas, palco de experimentos e intervenções “progressistas”, os problemas do sistema

público de ensino fundamental e médio complicaram-se a partir do Projeto dos CIEPS e sua administração fora da Secretaria da Educação, considerada um problema a ser evitado. No entanto, as belas escolas projetadas por Niemeyer para os pobres fracassaram porque, entre outros motivos porque os pobres não queriam ser estigmatizados como alunos dos Brizolões. Anos depois eles foram integrados ao sistema e são hoje escolas como as demais. Este é um período em que muitos problemas sociais eclodem e se refletem na escola – não são, portanto, problemas “pedagógicos”, administrativos ou ideológicos que incidirão sobre o sistema escolar provocando, nos últimos 30 anos, os imensos problemas com os quais e com cujas conseqüências hoje nos confrontamos. Os Brizolões são apenas um marco numa transição social muito mais ampla, em que não apenas saímos da ditadura mas entramos num novo momento social, econômico e cultural marcado por uma nova etapa da mundialização do capital, uma nova era tecnológica, um período de desregulamentação do mercado de trabalho. No confronto com novos problemas, sob a pressão de novas teorias, as instituições vão se transformando – aí vai surgindo uma nova escola.

## NOVO MOMENTO SOCIAL, ECONÔMICO E CULTURAL – UMA NOVA ESCOLA?

Perceber que o mundo ia se transformando de maneira profunda não foi uma tarefa fácil nem aqui nem alhures. No que diz respeito à profunda crise do “mundo protegido” e estável do final da guerra em direção à sociedade do risco (BECK, 1984), às conseqüências das novas tecnologias da informação sobre a economia, sobre o trabalho, sobre o emprego, sobre a vida diária, sobre a vida cultural e sobre a educação, os trabalhos enciclopédicos (KERN, 1986) são publicados em meados dos anos 80 – o que significa que as questões começaram a ser tematizadas de maneira sistemática no começo da década. As transformações, no entanto, já estavam em curso há uns 10 anos. Entre nós foi possível percebê-las muito cedo no setor bancário, mas em muitos setores elas começam a ser manifestar bem mais tarde.

A pesquisa “O Rio contra o crime” realizada pelo IBOPE em 1984 no Rio de Janeiro mostra que naquele momento os cariocas ainda acreditavam no poder da educação para a formação dos jovens, para sua inserção e para mantê-los distantes da violência e do crime - problemas já então centrais na vida da cidade em conexão com o tráfico de drogas e

de armas. A “socialização de rua” ficara para trás e pedia-se da escola que assumisse papéis tradicionalmente cumpridos pela família e pelo bairro. A consciência de que as famílias eram majoritariamente monoparentais, composta da mãe e dos filhos (os homens passando e deixando filhos no caminho), e de que era massiva incorporação feminina à força de trabalho trouxe novas exigências à escola (PAIVA, 1992). O aumento da violência também vai gerar a demanda de que a escola seja um espaço de proteção dos alunos.

Mas a escola e sua cultura é cada vez mais penetrada pela “cultura da rua” ao longo dos anos 80 e 90 e este panorama está bastante bem traçado. Localizada nas proximidades dos lares de seus clientes ela não poderia escapar a mudanças importantes ocorridas em seu entorno e na sociedade em geral. Na escola tradicional reinava o respeito por um professor orgulhoso de seu status, de seus conhecimentos e de sua tarefa - freqüentemente saído de uma camada social superior à de seus alunos - pretendendo transmitir técnicas e conhecimentos de valor perene além de socializar seus estudantes, ensinando-lhes regras de comportamento, de convívio, de moral para sua inserção numa sociedade com possibilidades abertas à ascensão social. Esta escola, destinada ao ensino/ aprendizagem de conteúdos pré-definidos e sistematizados em currículos e programas, foi sofrendo transformações e, num continuum que permite uma grande diversidade, tem chegado a formas cujas determinações se encontram muito mais próximas do seu entorno.

Em 30 anos de avassaladora multiplicação de escolas, alunos e docentes muita coisa mudou. As escolas já não se localizam em prédios construídos com solidez, beleza e estilo, mas em escolões para 1000 ou mais alunos. Nestes, o chão da entrada já não brilha, as portas estão carcomidas na parte de baixo pelos ponta-pés dos alunos, a limpeza é precária, os móveis estão sujos e depredados, não existem arquivos em ordem, entrada e saída dos alunos se faz de forma desordenada, aos empurrões e aos palavrões. Os professores provém, não raro, do mesmo meio que os alunos e utilizam na escola os mesmos padrões culturais: os mesmos trejeitos, o mesmo comportamento, o mesmo linguajar público. Para todos a violência não é mediada pela palavra, mas passa diretamente aos gestos.

Grupos violentos passaram a comandar áreas inteiras da cidade e a escola viu-se também prisioneira. As diretoras passaram a ter que negociar com traficantes para poder manter a escola em funcionamento pacífico; professores viram-se ameaçados por alunos em função das notas

que davam. A escola passou a ser um lugar de encontro e socialização, mais que um lugar de aprendizagem e disciplina (GUIMARÃES, 1998)<sup>1</sup>. A sensualidade dominante fora da escola foi se adentrando através do vestuário, do comportamento, das formas de relacionamento.

Mas, alguns fenômenos são mais recentes. Num país com longa tradição de tolerância religiosa, adeptos de religiões de origem africana tem sofrido ataques por parte de alunos e professores petencostais. Também são novas as acusações de racismo por não importa que razão. São finalmente novos os ataques de pais a professoras sem razão aparente, fazendo supor um acirramento de luta social que assume a forma de desrespeito pessoal ou grupal. Estas novas formas de conflito apareceram na última década. A primeira tem claramente a ver com a expansão do petencostalismo, fenômeno que já conta com algumas décadas entre nós; a segunda parece estar ligada à maior consciência da discriminação racial e a maior visibilidade do caráter predominantemente afro da nossa sociedade. No terceiro caso, o que antes era revolta, ameaça velada, hoje em dia não apenas se radicalizou como assumiu novas cores comportamentais e verbais. A melhoria de condições salariais das professoras gerou inveja e desprezo, não existindo a possibilidade de retornar ao respeito e à deferência que mostravam no passado (PAIVA, 2011). No entanto, tal conflito pode também revelar temores levantados pela perspectiva de maiores dificuldades de mobilidade social vertical nesta sociedade. Não que esta seja uma realidade global entre nós e não o será enquanto o país crescer. Porém, as transformações ocorridas no mercado de trabalho, a maior insegurança e precariedade de setores formalizados, criam - em áreas menos beneficiadas pelas formas atuais de crescimento econômico - uma grande insegurança em relação às possibilidades de ascensão futura ou mesmo de manutenção dos padrões sociais vigentes. Isto se traduz em tensões inter-classes e o professor é, neste caso, um alvo fácil.

## A INSTABILIDADE DA ESCOLA

A escola sempre pretendeu integrar através estratégias de coerção e disciplina institucional e a tradição moderna da qual ela fazia parte exigia submissão, obediência, reconhecimento da autoridade e da hierarquia, não somente através dos conteúdos que transmite, mas também da maneira como o faz. Ela é uma das instituições que pretendem vencer de maneira ilusória o “mal estar da cultura”, a indisciplina social, a dúvida, a contestação. No momento em que se amplifica o volume do sistema



escolar, a indisciplina e a revolta subjacentes permitem que se acelere o processo de destruição e a recriação da ordem - a dúvida sobre a ordem instituída e sua legitimidade sem impõem sobre diferentes segmentos ligados à escola, transpõem os muros escolares (RUTSCHKY, 1988) e abrem caminho a uma nova ordem escolar.

A perda de legitimidade dos padrões tradicionais está intimamente ligada ao crescimento da instabilidade das instituições (em geral) em nossos dias e, no caso específico da instituição escolar, à perda de respeito pelos professores e pelos adultos em geral gera um pano de fundo propício à manifestação da violência no seu interior. Se os níveis de contenção subjetiva e objetiva se reduzem, torna-se mais fácil passar à ação física ou verbal. Esta é a grande diferença entre o sistema público e o privado – mesmo em seu segmento “para pobres”: a instituição privada manteve-se estavelmente dedicada a suas finalidades e estratégias sociais. Esta é uma razão importante para a fuga de segmentos pobres da escola pública para seus filhos.

Ora, fenômenos diferentes foram conduzindo nas três últimas décadas a uma elevada instabilidade da instituição escolar pública. De um lado, a penetração da escola pela “cultura da rua” foi solapando a disciplina institucional. Por outro, o sistema público é gerido por uma burocracia educacional formada por intelectuais da geração 70/80, eles mesmos formados na torrente que acompanhou os anos 60. O século XX assistiu a apenas dois momentos de ampla hegemonia de correntes do pensamento: Nietzsche nas duas primeiras décadas e Marx nos anos 60/70. Nós, da minha geração, somos produtos da segunda com seus desdobramentos – o sistema educacional como aparelho ideológico de Estado, os currículos/programas como instrumento de reprodução social, a escola e todas as formas de disciplina como elementos de reprodução da desigualdade e outros tantos motes que foram atravessando as décadas. Muitas questões foram levantadas e o setor educacional adquiriu uma súbita importância – exatamente porque desdobrava-se a Revolução Educacional da qual éramos personagens sem consciência. Suas bases de legitimidade passaram a ser desvendadas pelas ciências sociais e denunciadas politicamente. A leitura política das análises científicas – que, por sua própria natureza, vão à raiz das questões sem considerar as contradições de situações específicas e podem se utilizar de um linguajar não usual na vida diária – gerou uma percepção coloquial da terminologia empregada e uma tradução ao pé da letra no dia a dia das escolas, apresentando-se as questões teóricas concernentes ao significado social

mais amplo do sistema escolar como um conjunto de questões práticas que deveriam ser enfrentadas de maneira tão radical quanto à leitura política dos textos analíticos. No Brasil, o surto de hegemonia dos anos 70 estende-se até nossos dias.

Por um lado, tornou-se natural que todos se comportem na escola como o fazem na rua ou em casa – a escola deixou de ser um lugar especial com códigos específicos e um objetivo central, a aprendizagem de técnicas (de leitura e de escrita, de cálculo, de química, de física) e de conteúdos. Esta supõe que alguém ensina e alguém aprende assimetricamente – pode existir, evidentemente, uma troca de conhecimentos quando professor e alunos provém de meios diferentes, mas isto não pode constituir o cerne do processo que a escola desencadeia. A sociedade acumulou, ao longo de séculos, conhecimentos que – hoje em dia – não é mais possível a uma única pessoa absorver enciclopedicamente. O que a escola pode fazer é primeiramente fornecer as técnicas básicas com as quais o aluno terá acesso a uma parte de tais conhecimentos. A escola lhe transmitirá os fundamentos básicos necessários para que ela possa escolher mais tarde a parcela mais avançada da qual ela gostaria de se apropriar. Cabe às autoridades educacionais decidir a respeito do que constitui este núcleo comum, simplesmente porque ninguém pode decidir a respeito do que desconhece e existe consenso mundial a respeito do que possa ser mais necessário às pessoas e às sociedades no mundo de hoje: bons conhecimentos matemáticos, domínio de idiomas, conhecimentos histórico-geográficos. Este é um terreno de decisão de adultos educados e lúcidos. Isto em nada fere a “cultura popular” nem os “saberes locais”, transmitidos no dia a dia, na convivência familiar ou comunitária. Eles podem ser perfeitamente integrados na discussão escolar, mas a tarefa da escola é lhe dar os instrumentos com os quais ele vai viver e lutar na sociedade mais ampla. Não é uma tarefa qualquer, porque implica ensinar a interpretar, ensinar para que serve, mostrar por que a história pode nos ensinar sobre o presente, mostrar porque a geografia é a base da climatologia, da ecologia, da oceanografia, porque a matemática está na base de uma grande quantidade de conhecimentos que hoje a humanidade possui, como utilizar-se dos demais idiomas. Há muito a preservar, a salvar do “mundo que se desmancha no ar”, mas não existem caminhos para o passado.

O mesmo é válido para a socialização mais ampla e para a linguagem. Se em casa o aluno come com colher, põe o dedo no nariz, coça o corpo de forma indiscriminada, diz palavrões, desrespeita os mais velhos,

na escola ele deve aprender como a sociedade mais ampla espera que ele se comporte e integrar novas regras à sua forma de ser. Isto diz respeito também à linguagem: suas possibilidades de obter um emprego, que vem se tornando cada vez mais rara, depende – entre outras coisas de um falar correto. Claro, a língua não é algo morto, muda a partir do seu uso pela população e é preciso estar atento para maneiras de falar e de escrever que ainda não fazem parte da “regra culta”. Mas isto não nos dá permissão para ensinar errado: pode satisfazer intelectuais ansiosos de mostrar seu engajamento em relação aos segmentos mais pobres e menos instruídos, sua absorção de ideologias em voga, mas em nada ajuda os alunos.

O recente episódio ligado a Ação Educativa, graças a contratos para fazer o que é tarefa da burocracia estatal, é um bom exemplo do que ocorre na área educacional, e coisas similares ou piores acontecem também no setor metodológico. É evidente que o errado de hoje pode ser o certo de amanhã (BLOCH; SUKMAN, 2011, p. 14), que a linguagem popular pode se transformar em norma, que o homem do povo detém conhecimentos – até porque, de outro modo, não poderia viver em sociedade. Estamos descobrindo a pólvora! E para isso não precisamos de pensadores nem de cientistas; basta o bom senso! O apoio massivo angariado entre as Associações da área da Educação e análogas era de se esperar, penetradas pelas mesmas leituras e ideologias. Não distinguem a finesse de um Bakhtin, capaz de escrever um maravilhoso livro sobre Rabelais. Claro que os lingüistas irão dizer “que é preciso ensinar a norma culta sem desprezar as outras variantes lingüísticas”. Se estivéssemos diante de usos populares do infinitivo pessoal ou do “para eu” e do “para mim”, que estão prestes a entrar para a norma culta pela força que mostram no dia a dia, seria mais defensável. Mas regras de concordância, plural em linguagem escrita “em bilhetes para amigos”!! Quem erra em tais automatismos, erra em todas as situações. A escola não tem que dar tais exemplos e menos ainda dizer que em algumas situações pode e noutras não pode. O aluno popular não tem porque viver com tal ambigüidade, ele deve introjetar a regra como acontece nas demais classes sociais, falar e escrever corretamente para não ser discriminado. Isto não dignifica “desprezar outras variantes lingüísticas”, mas simplesmente aprender a regras estabelecidas através de séculos para simples singulares e plurais.

Uma coisa é certa: os profissionais envolvidos na proposta supõem que para fazer a concordância em cada situação o implicado tem que pensar na situação em que se encontra. Ora, a fala (e a escrita) são

automatismos que dependem da memória. Aprende uma língua aquele que a assentou bem na memória e por isso esqueceu suas regras: elas são acionadas de forma automática ao ser usada, sem pensar. Para que alguém proponha esta barbaridade deve estar penetrado pelo conceito de “educação bancária”, deve pensar que a memória é um banco finito no qual se armazenam coisas inúteis que vão tomar lugar de outras mais úteis e que nada deve ser usado de forma automática. Ora, sabe-se muito bem que nem a memória é finita, nem deve ser deixada em paz em nome de um amadurecimento e de um envelhecimento saudável e que são muitos os conteúdos que estão lá disponíveis sem que devam vir à nossa consciência. Quanto mais usada melhor. Algo está verdadeiramente aprendido quando foi esquecido e só vem à consciência quando usado e se foi bem aprendido será usado de acordo com a situação.

O que acaba de acontecer apresenta dois problemas. O primeiro é o eventual prejuízo que impõe ao aluno. O segundo, é que se trata de uma ação de governo. O Ministério da Educação é responsável por tal conteúdo e, na medida em que ele o aceita ele fere suas próprias leis. Afinal, existe uma “norma culta” a ser seguida, o Brasil é signatário de um polêmico Acordo com os demais países de língua portuguesa e sua posição foi dominante. Noutros países isto criaria um problema político e geraria sanções por desobediência a leis que eles estão encarregados de fazer cumprir.

Mas, se um episódio como esse reflete de forma burlesca “a aproximação da escola da vida do povo”, ele não é o único. Talvez seja um mero erro tipográfico (se isso ainda existe) a difusão de um livro pelo MEC no qual  $10-7=6$ . Uma cochilada do revisor? Talvez, mas pelo país afora formas da mesma ideologia manifesta-se. Tomemos o exemplo trazido pela Revista Epoca (2011, p. 48-9) em que uma prova de matemática ficcional na Internet foi utilizada por um professor em Santos para “aproximar dos alunos o conteúdo da realidade”:

Questão: Chaveta recebe R\$ 500,00 por BMW roubado; R\$ 125,00 por um carro japonês e R\$ 250,00 por um 4X4. Como já puxou dois BMW quantos carros japoneses terá que roubar para receber R\$ 2.000,00? Esse professor foi denunciado por pais de alunos e defendido pelos seus colegas. Comentário do professor de Geografia: “O professor só quis trazer para a escola uma discussão crítica sobre a realidade que os alunos já vivem. É o método Paulo Freire?”.

Tudo isso traz maior instabilidade à instituição educacional, já fortemente atravessada pela “cultura da rua” e suas contradições. Um dos

nossos desafios aí gestados se encontra na ambivalência entre obediência X formas de desobediência civil eivadas de desrespeito como temos visto no trato dispensado pelas mães às professoras:

“Elas não vão à escola apenas para fazer reclamações. Vão também para ofender as “mães substitutas”. A linguagem usada é pública e o que regula é o tom com o qual são feitas as afirmações. Em 2008 as professoras se viam obrigadas a passar como se não ouvissem mães que lhes dizem: Olha só essas putas, tudo atrasada! Essas piranhas, vagabundas. Professora desta escola não gosta de trabalhar, não? (Professores entrevistados em 2008)” (PAIVA, 2011).

Este pode ser um exemplo radical, mas sabemos bem que reflete uma tendência mais ampla em nossas escolas que se apresentam como “um barril de pólvora”, um espaço micro no qual a luta macro-política assume carne e osso (WENZEL et al., 2001; HELSPER et al., 2001), e no qual se confrontam diariamente todos os seus componentes. Nossa questão é: como reconstruir uma cultura e uma ordem escolar, ao mesmo tempo sólida e dinâmica o suficiente para enfrentar tantos desafios (que já não partem apenas da sociedade, mas do próprio Estado)?

## A RADICAL SEGMENTAÇÃO DA ESCOLA

A dinâmica peculiar da escola e do sistema escolar, das lutas que ocorrem no seu interior (entre seus segmentos, entre a “norma culta” e a “cultura popular”), do caminho tomado por idéias que fazem parte ou se transformam em senso comum em linguagem culta ou de análises acadêmicas reinterpretadas para o cotidiano e de todas as questões que a atravessam são – como todas as instituições e todas as lutas sociais – recortadas pelo Estado. Através de leis, decretos, convênios, escolhas, ele dita os caminhos que elas deverão trilhar, que questões serão ressaltadas, que orientações serão dominantes, que segmentos serão beneficiados.

O caso do Rio de Janeiro pode ser exemplar, mas não deve ser o único. Ao universalizar-se a escola fundamental e média expandiu-se em rincões escondidos em favelas distantes na cidade do Rio e na Baixada Fluminense. Propagou-se também pela antiga zona rural do Rio de Janeiro (hoje parte da zona Oeste). Haveria muito a dizer sobre tal escola. Vamos nos restringir aqui ao que nos parecem decisões conscientes da burocracia em relação à sua difusão.

Nos últimos 10 anos a escola pública do Rio de Janeiro parece ter tomado um rumo perverso. Há uma escola pública na cidade mais visível,

incluindo aí porções importantes da Zona Norte. E há uma escola pública que se modela para a “zona oeste” – uma escola “para pobres”. Não que existam normas diferentes para cada um desses segmentos – na verdade, todos os professores se encontram completamente desorientados. No entanto, esta desorientação é mais profunda quanto mais nos adentramos na cidade, quanto maior é o conflito potencial no âmbito escolar, quanto mais se desestrutura a ordem e a cultura escolares sem que sejam dados aos professores elementos a partir dos quais reconstruí-los.

A direção das escolas já não deve pretender dar limites aos alunos. A linguagem pública, o palavrão, a recusa em pedir desculpas (porque não faria parte de seus hábitos) são orientações seguidas por muitas delas. Isto não significa que a maioria dos pais esteja de acordo com tal orientação nem que todas as direções a adotem. Tal orientação privilegia as boas relações, as ações de elevem a auto-estima, ao mesmo tempo em que dão menos atenção ao conteúdo. Os professores já não sabem que método utilizar. Para alfabetizar o tradicional método silábico está proibido. Com ele eu me alfabetizei em poucos meses aos quatro anos, creio que com bons resultados. Com ele os professores da escola primária rural de Pedra de Guaratiba (zona rural/oeste) nos anos 50 alfabetizava seus alunos em um ano. Hoje uma criança normal facilmente chega à 4ª. Série sem saber ler e escrever.

Em nossos dias os professores sentem-se vulneráveis e desprotegidos, podendo ser contestados sempre que pretendam agir sobre o comportamento dos alunos. Interpelar um aluno pode ser algo capaz de gerar formas de desrespeito verbal que não pode ser contestado. As mães tornaram-se solidárias com os filhos em qualquer caso porque o problema não é aprender: é ser bem tratado, é ter seu comportamento habitual aceito e estar num lugar seguro durante boa parte do dia. Comentário de um professor sobre o assunto: “não podemos fazer nada”. É verdade que nem todos os pais estão de acordo em tal orientação: eles querem que seus filhos sejam bem tratados, mas que também aprendam tudo o que corresponde a cada série e a uma pessoa socializada segundo padrões cultivados, preparando-se para os estudos nos níveis seguintes. São esses mesmos pais que rejeitam a culpabilização da família: a “cultura da rua” eles aprendem na rua e não em casa. Quanto à escola, de fato há um infernal mecanismo de prestação de contas em que não se pode desobedecer à SEC (normas, aprovações), mas também não há como obedecer. Os professores se dizem perdidos e desorientados, sem possibilidades de construir uma identidade estável (DUBAR, 2006).

Nesta escola para pobres a orientação básica é gerar condições para elevar a auto-estima do aluno e oferecer-lhe (e ao professor) instrumentos que – à falta de serviços de atendimento psicológico – sejam capazes de gerar uma atitude positiva. Passaram a ser difundidos pequenos textos de auto-ajuda (CONSTANT, 2009) divulgados para as reuniões de professores: eles deveriam ajudá-los a superar a adversidade por eles vivida e contribuir para ajudar os alunos em sua luta pela auto-estima. Ora, esta inversão radical dos parâmetros escolares gera na escola maior instabilidade. Este é um problema do Rio de Janeiro, mas sabemos que assola também outras áreas do país.

As mais recentes tentativas de solução para os problemas do maior sistema municipal do país passam pela privatização de tarefas que deveriam ser da Secretaria da Educação. Além disso, a entrega desta busca sem participação local está longe de ser algo simples e eficaz. A Fundação Ayrton Senna tem acionado dezenas de projetos, utilizando materiais e metodologia tradicional, sendo bem sucedida em pequenas cidades. Mas a própria Fundação – que os vende em muitas partes – preocupa-se com seus resultados deles no Rio e uma possível desqualificação dos mesmos, visto que os níveis de aprendizagem no município não tem se modificado. Por isso, o Projeto “Se Liga” rapidamente foi rebatizado de “Re-alfabetização” e nele devem ser recuperados, em um ano, aqueles que não se alfabetizaram nos quatro primeiros anos de escolarização através de cartilhas cujo conteúdo os professores consideram “surrealistas” (ex. “fada que vira bule com bico”) e piores que as cartilhas dos anos 60. Misturam-se nas classes alunos provenientes de diferentes séries e diversos graus de conhecimento e de idade provocando, segundo professores por nós entrevistados em 2010 na zona oeste, uma situação “caótica”. Ou seja, mantém-se tudo: a “escola para pobres” sem aprendizagem sistemática em vários anos e a escola com cartilha num ano suplementar. A ele conecta-se o Projeto “Acelera”. Ora, como os professores são amedrontados caso não atestem o “bom desempenho” de seus alunos, eles os passam para a próxima etapa de um ano: o “Acelera”. Neste, mestres de diferentes disciplinas tratam de proteger-se apelando para professores e estagiários com formação em “educação especial”. Baixo desempenho é uma questão de deficiência física ou mental, porque a meta – em última instância – é aquela dos anos 90: corrigir o fluxo a qualquer preço, política pela qual estamos pagando no momento e cujos defensores são chamados a corrigir!. Se não funcionar, o problema é dos professores e dos alunos cariocas – que ou não sabem ensinar ou não aprendem. Em última instância os cariocas baterão os recordes de deficiência mental.

Um novo problema parece ter se somado aos anteriores, ligado igualmente a entidades privadas de diversas origens, e diz respeito ao conteúdo das cartilhas reintroduzidos e “adaptados” às camadas populares. O material proposto pelo também paulista “Alfa e Beto”, além dos “deliciosos” textos denunciados pelo SEPE ensina, na grande cidade, através de textos próprios para o meio rural: “O boi baba” ou “O sapo pula na saia da Sueli”. A denúncia do Sindicato dos professores fez com que as cartilhas fossem todas trancafiadas pela direção das escolas por ordem da SME, mas sabemos que histórias como “Minha chinela amarela”, vulgo “chaninha” que cheira a chulé e é usada por um personagem que se chama Charles é tão surrealista como o “Zé e Zuza”, ela que gosta de noz com sal e ele que é “miolo mole”. Diante tanta bobagem, conclui-se que os professores e a burocracia da Secretaria de Educação é feita de sábios (se bem dirigida) mal pagos detratados como inúteis pelos políticos que pretendem privatizar o cerne das políticas públicas de bem estar.

Face a tanta dificuldade – de gente completamente externa ao setor, mas também de seus próprios quadros - para enfrentar velhos e novos problemas, terminaram por introduzir uma avaliação que oferece gratificações (não incorporáveis ao salário) a professoras consideradas eficientes. São julgadas por empresários, ocupados em ganhar dinheiro e a difundir o senso mais que comum a respeito do setor educacional. Um deles, bem jovem, terminou ganhando duas páginas de um jornal de grande circulação para nos dizer coisas banais como se fossem grandes descobertas. Visitou gratuitamente todo o país, onde constatou coisas como a “cultura de aceitação do fracasso” apoiado exemplos anedóticos (vi um menino...). Claro, depois de visitar várias escolas o personagem estava num estado de “depressão educacional”. Todo o mal estaria no descaso das crianças pobres, no descomprometimento de professores, pais e diretores, na falta de preparo dos professores e suas práticas em sala de aula. Ele termina dando um “conselho” aos pais: “Nunca desista de seu filho” (O GLOBO, 2011, p. 12-3).

Tais práticas resultam da consideração de que qualquer um tem soluções para os problemas da educação e que esta pode ser tratada de acordo com a eficiência empresarial. Do outro lado estão os educadores com tolas ideologias na cabeça. Entre os dois estão milhões de alunos num sistema julgado por leigos que jamais tomaram conhecimento dos imensos problemas supostos pelo ensino-aprendizagem ou por “especialistas” que leram livros para leigos. É preciso acreditar que os professores, na sua prática cotidiana, serão sensatos e atuarão se opondo ao que se



opõe ao que eles sabem. E que saberão adaptar-se à grande Segunda Revolução Educacional que está apenas começando e da qual vemos apenas a ponta de um iceberg. Ela tem a ver com a difusão do conhecimento através do que hoje é a Internet e outros meios de comunicação (da TV às redes sociais) e, mais tarde, outros instrumentos. Está apenas no início, permite muito aventureirismo como indicamos acima, mas já provoca medo e júbilo dentro das escolas. Se a escola tivesse permanecido estável diante de tantas mudanças sociais, algo estaria errado – embora as autoridades pudessem ser mais sensatas. De resto, a labilidade é algo intrínseco ao nosso mundo hoje e revolução do conhecimento veio para ficar. Somos nós, professores e pesquisadores, que devemos nos adaptar a ela e estar atentos para rejeitar a ação de todos aqueles que interferem de maneira prejudicial.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Apesar dos grandes problemas e das bizarras orientações/buscas de solução que já atravessam décadas, a Revolução Educacional não apenas continua seu curso. Ela exige na ponta pós-doutorados, mas também empurra jovens mal formados para níveis mais elevados nos quais eles, necessariamente, aprenderão muitas coisas ajudados paralelamente pelos velhos e novos meios de comunicação, levando à concluir que uma escola capenga é melhor que nenhuma escola. Falamos aqui fundamentalmente da escola pública simplesmente porque sobre elas temos mais informações. A escola privada também está submetida à dinâmica social e é penetrada por problemas do mesmo gênero. No entanto, são poucos os estudos e sua situação é de menor instabilidade por razões como 1. Maior controle sobre o quadro docente, sobre currículos, programas, métodos, atuação em sala de aula e idéias sociais e pedagógicas; 2. Preservação de mecanismos de disciplina e de sua legitimidade; 3. Eficiência do ensino-aprendizagem no cerne da avaliação (o aluno de classe média já tem sua auto-estima elevada, supõe-se, e se não tem precisa comportar-se como se a tivesse); 4. Mais clareza das camadas que a freqüentam sobre os efeitos esperados da educação a longo prazo; 5. consciência da formação de uma parte importante da elite do país e necessidade de prestar contas àqueles que pagam por tal resultado.

Mas qualquer que seja o nível dos problemas do sistema público ele é suficientemente robusto para não sucumbir a eles. Muitos dos que o freqüentam o vêem ou o verão em seu trajeto, com razão, como

instrumento de ascensão social e cultural. Como o sistema se desdobra dentro de uma lógica própria, ele vai oferecendo novas possibilidades que, aliadas àquelas abertas pelas novas formas de comunicação e pelas novas redes sociais, vão levar os atuais estudantes por caminhos que desconhecemos.

Quanto a seus efeitos democráticos, num mundo e num Brasil que terá menos empregos no futuro, eles são e serão muito variados. A alguns deles estamos assistindo nas primaveras tunisiana e egípcia – elas são a ponta de um segundo iceberg. O primeiro resultou da implantação da escola de massas nos países ricos e deixou ver-se claramente em 1968 em Frankfurt, em Paris e em São Francisco (Berkeley). Em 1968 todos queriam mais oportunidades de educação e de emprego, quando os 25 anos gloriosos estavam chegando ao final, menos autoritarismo dos professores e da sociedade em geral. 40 anos depois, massas de profissionais formados se tornaram um “proletariado acadêmico” em países periféricos: querem empregos qualificados e possibilidades de participar num regime democrático. Desconstrução e reconstrução da ordem social e educacional estão diante de nossos olhos.

## Nota

- 1 Ver também o nr. especial de *Contemporaneidade e Educação* Violência e Vida escolar, organizado por Guimarães, E. e Paiva, Elizabeth.

## Referências

- BECK, U. Das Risikogesellschaft. Ffm, Suhrkamp, 1984.
- BLOCH; SUKMAN. Um elogio ao erro. O Globo, 28 maio 2011, p. 14.
- CONSTANT, Elaine. Vendedores de Sonhos. Tese (Doutorado) – UERJ. 2009.
- DUBAR, C. A crise das identidades. São Paulo: Edunesp, 2006.
- GUIMARÃES, E.; PAIVA, E. (Org.). Contemporaneidade e Educação: violência e vida escolar, 1998.
- GUIMARÃES, Eloísa. Escola, galera e narcotráfico. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1998.
- HELSPER et al, Schulkultur und Schulmythos. Leske u: Budrich, Opladen, 2001.
- KERN, O./Schumann, M. Das Ende der Arbeitsteilung? Opladen, Campus e Baethgue/Oberbeck (1986). Die Zukunft der Angestellten. Opladen: Campus, 1984.

O GLOBO, 05 jun, 2011, p. 12 e 13.

PAIVA, V. Estado, Sociedade e Educação no Brasil. Encontros com a Civilização Brasileira, abr, n. 22, 1980a.

PAIVA, V. Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista. São Paulo: Graal, 1980b.

PAIVA, V. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, Alba (Org.). Violência e Educação. São Paulo: Cortez, 1992.

PAIVA, V. História da educação popular no Brasil – educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PAIVA, V. Violência em escolas do Rio de Janeiro nos últimos 15 anos. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 2011.

RUTSCHKY, Katharina (Hrsgb). Schwarze Pädagogik. Ullstein: Ffm, 1988.

WENZEL et al. (Hrsgb). Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Deutschestudien Verlag. Weinheim. 1998.

---

\* Doutora pela Universidade de Frankfurt/M. Professora aposentada da UFRJ. *E-mail*: Vanilda.paiva@gmail.com.