

CADERNOS DE EDUCAÇÃO
POPULAR **12**

**Por que as crianças
não gostam da escola?**

LUISA CASTIGLIONI LARA



NOVA

**CADERNOS DE EDUCAÇÃO
POPULAR - 12**

Por que as experiências
não mudam a realidade?

LILSA CASTIGLIONI LARA



Editora
da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Instituto de Estudos Sociais e Políticos
Rua do Mar, 111 - Maracanã - Rio de Janeiro
121

**CADERNOS DE EDUCAÇÃO
POPULAR 12**

**Por que as crianças
não gostam da escola?**

LUISA CASTIGLIONI LARA



Petrópolis
em co-edição com
NOVA — Pesquisa, Assessoramento
e Avaliação em Educação
1987

© 1987, NOVA — Pesquisa, Assessoramento e
Avaliação em Educação
Rua Barão do Flamengo, 22/803
Rio de Janeiro, RJ
Brasil

Direitos de publicação:
Editora Vozes Ltda.
Rua Frei Luís, 100
25689 Petrópolis, RJ
Brasil

Projeto Gráfico
Gerardo Hanna



Sumário

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	9
DE QUE AS CRIANÇAS NÃO GOSTAM NA ESCOLA?	13
POR QUE AS CRIANÇAS VÃO PARA A ESCOLA?	18
A ESCOLA E O SABER	22
O saber tem sua história, cada criança também tem	22
Aprender é preciso, "viver não é preciso"	24
Os números são fáceis, mas a matemática	26
Os últimos anos do 1º grau	28
Conteúdos e livros didáticos	30
A ESCOLA E O TRABALHO	34
Diploma, vida e trabalho	34
A inserção no mundo do trabalho	35
Trabalho intelectual × trabalho manual	38
A ESCOLA E A CIDADANIA	44
Somos todos iguais perante a lei mas cada um tem que	
"conhecer" o seu lugar	44
A organização hierárquica da Escola	48
A participação dos alunos na organização da Escola....	49

UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR	56
Raciocínio/pensamento	58
Pensando/fazendo — a práxis da autonomia	62
NOTAS	65
INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS	71

Apresentação

Para iniciar a apresentação desse texto *, a palavra está com Luisa:

"A referência básica deste meu trabalho é a rede de ensino público do Município do Rio de Janeiro, onde sou professora do Primeiro Grau desde o início da década de setenta. Durante dez anos, ensinei numa Escola situada na favela da Praia de Ramos. Depois fui para outras Escolas, todas elas freqüentadas por crianças das classes populares que residem nos subúrbios do Município do Rio de Janeiro.

A medida em que estas linhas foram sendo escritas, desfiliavam sob os meus olhos as inúmeras colegas de anos de magistério neste Município. Gostaria que esse texto fosse uma continuação de tantas conversas interrompidas ou apenas esboçadas...

O propósito deste trabalho é a discussão da Escola a partir da vivência comum a todos os que nela se encontram. Procurei levantar aqueles aspectos mais simples e concretos que constituem o cotidiano da vida escolar: os uniformes, os livros, os aparelhos estrangeiros, os representantes de turma etc. Anotando frases de

* O texto "POR QUE AS CRIANÇAS NÃO GOSTAM DA ESCOLA?" foi a tese defendida por Luisa em maio de 1987, como conclusão do seu curso de mestrado no Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), da Fundação Getúlio Vargas.

alunos, observações de professores, trechos de discursos de diretores, foram-se-me revelando aspectos pelos quais passam questões importantes de serem repensadas”.

Partindo da leitura da experiência viva — sua própria e de tantas colegas — Luisa analisa e questiona esses aspectos, mas não pára aí: ao criticar a Escola, vai levantando, ao mesmo tempo, algumas pistas para um fazer que possibilite a criação de uma escola da qual as crianças gostem.

Sabemos que, hoje, entre as iniciativas de educação popular com crianças, estão se multiplicando experiências de “escola comunitária”, “escola alternativa”, em diversos bairros de periferia, favelas, áreas rurais. Na rede formal de ensino público — onde a maioria dos alunos são crianças das camadas populares — também são muitos os professores que se indagam sobre seu trabalho. Foi pensando sobretudo naqueles que atuam nessas experiências e escolas que decidimos publicar, nesse Cadernos de Educação Popular n. 12, o texto **“POR QUE AS CRIANÇAS NÃO GOSTAM DA ESCOLA?”**

Beatriz Costa

Introdução

"Quando eu entrei na Escola, na primeira série, eu chorava... Eu queria ir para a Escola mas, quando entrava, me dava um nó na garganta... Eu chorava baixinho. Ninguém percebia. Eu tinha medo. Havia tanta gente que eu não conhecia!... Tudo era tão grande!... Eu me sentia tão pequeno!... Depois, fui me acostumando".

(Jorge)

"Agora que terminei o Ginásio e já faço o que quero, eu não vou mais continuar estudando. Acho que a Escola já me deu tudo o que tinha que dar. Penso que fiquei até demais na Escola e perdi tempo. Agora vou continuar aprendendo com a Vida".

(Maurício)

Esses e muitos outros depoimentos têm marcado a minha reflexão sobre o dia-a-dia da vida escolar. As análises, estudos ou críticas lidas até hoje têm me ajudado a entender, em parte, as causas de tantas contradições — ou verdadeiros absurdos — que marcam a instituição escolar. Mas sinto que muito ainda tem que vir à tona: há muita neblina nesse vale e muitas pedras estão entulhando o túnel — o buraco está mais embaixo.

O Jorge é o filho mais velho de uma família numerosa criada sem pai. Hoje, ele é sargento do Exército, apesar de não gostar

da carreira militar. Nasceu e mora, até hoje, numa favela em Ramos, no Rio de Janeiro. Depois do ginásio, cursou o segundo grau, à noite, na Escola Pública, é claro. Escreveu e apresentou na Escola, com alguns colegas, várias peças para as crianças. Chegou o Serviço Militar e, ao final, engoliu seco, chorou por dentro, mas acabou ficando no Exército. Era o único emprego seguro que se lhe apresentava (já havia aprendido desde pequeno que é possível “se vencer” — ou seja, se alienar e se integrar à Instituição). Muitos dos seus professores ficaram satisfeitos em saber que a Escola o “ajudou” a entrar para a carreira militar. Mas ele gostava mesmo era de teatro...

Poderia essa Escola ter ajudado ao Jorge a encontrar outro caminho?

O Maurício é vizinho do Jorge. Estudaram os dois na mesma Escola, em turmas diferentes. Maurício foi sempre um dos melhores alunos. Destacava-se não somente nas matérias do núcleo comum, mas inclusive também em música e desenho (mesmo se na Escola não houvesse aulas de desenho...). Alguns professores chegaram até a classificá-lo como “superdotado” mas, não apresentando nenhum sintoma de desajuste na turma, foi simplesmente reconhecido como um aluno muito dotado.

Saindo da Escola, terminando o Ginásio, conseguiu logo um emprego numa gráfica; além disso, aprendeu a tocar alguns instrumentos e organizou um grupo de jovens que se reunia semanalmente. Neste grupo, cada um falava sobre um assunto que fosse de seu interesse; música, astronomia, biologia, etc. Cada um contava o que sabia ou o que lia. Na época de servir o Exército, saiu do emprego e, enquanto servia, dedicava-se, nas horas vagas, ao artesanato. Atualmente, é um profissional qualificado na indústria gráfica.

Mas, por que o Maurício não quis continuar a estudar? Teria conseguido isso sem grandes dificuldades. “De posse de um diploma do segundo grau, ou até mesmo de um curso superior, poderia, quem sabe, melhorar de vida, sair da favela...” Foi o que muitos professores comentaram. Mas ninguém quis se aprofundar mais na questão. “Que motivos teriam levado esse garoto ‘tão inteligente’ a se desinteressar pelos estudos escolares?”

A maioria das crianças, sempre que perguntadas, afirmam que querem ir para a Escola; querem aprender a ler e a escrever. Por

uma simples razão de ter um lápis, um caderno... Não importa se esse querer é um desejo de acompanhar os outros. A criança quer aprender a fazer o que as outras fazem. Mas, por que muitas vezes ela perde essa vontade quando entra na Escola?

Nem todas chegam a chorar como o Jorge, mas o que se constata é que muitas crianças têm na Escola um comportamento muito diferente do que têm na rua ou em casa. Uns se tornam mais agressivos, outros mais retraídos. Será esse um inevitável trauma pelo qual a criança tem que passar para ser iniciada na vida social? Mas não será que esse trauma perdura por anos, pelo que revela o grito de alegria ou a expressão de alívio que sempre ocorre ao sinal da saída?

Mais objetivamente, por que muitas crianças e adolescentes se decepcionam e não conseguem se interessar pelos estudos e acabam se “evadindo” e abandonando a Escola? Por estarem cansados dela? Por não gostarem dela?

As estatísticas das Secretarias de Educação revelam, e na Escola constatamos isso diariamente, que os índices de desistência escolar continuam muito altos. Não somente nas primeiras séries, mas também no “Ginásio”, quando já estariam vencidas as maiores dificuldades de alfabetização. Em geral, na Escola, ninguém se preocupa muito em tentar analisar o porquê de tanta evasão. Este fato como que foi incorporado como algo inevitável: é o desinteresse da família, é o ambiente que não ajuda, é a necessidade de trabalhar... Nota-se até mesmo, muitas vezes, uma certa satisfação por parte de alguns professores ao se verem livres de alunos tão “difíceis” e se comenta: — “este não tinha jeito mesmo...” E assim nos acostumamos a encontrar as crianças que deixam a Escola vagando por suas imediações, quase sempre em locais onde se pode pegar algum biscate. Muitos saem e preferem estudar à noite, no Supletivo, porque é mais rápido.

Por que muitas crianças não gostam da Escola? Comecei a me perguntar observando sobretudo as crianças e adolescentes das classes economicamente mais carentes, onde o problema é mais patente e desvelado; onde não há possibilidade de os pais prepararem e condicionarem a entrada dos filhos na Escola; onde os adolescentes se emancipam muito mais cedo da autoridade e do aconselhamento familiar. Mas acho que o não gostar da Escola, o se sentir intimidado por ela e o ter vontade de abandoná-la é comum à maioria das crianças e adolescentes de todas as classes.

De que as crianças não gostam na Escola? O que revela esse não gostar? Qual é a relação que a nossa Escola vem mantendo com a vida, com o trabalho, com a participação social? Como a Escola desempenha o papel de passar às novas gerações **“o patrimônio cultural, científico e artístico... que foi produzido às custas do trabalho de muitos?”** (Guiomar, S. B. P. C., 1980).

De que as crianças não gostam na escola?

Há anos eu ouço comentários, reivindicações e protestos dos alunos de várias escolas públicas e acompanho a resistência que oferecem a elas; mais feroz por parte de alguns, mais tímida por parte de outros, ou mesmo a atitude de resignação apresentada pelos restantes. Variam as escolas, as turmas, mudam os cantadores da moda mas, tirando as especificidades de cada situação, há algumas colocações comuns a todos.

A grande maioria dos alunos é contra a exigência diária, sem caber exceção, dos uniformes completos dos quais nem os sapatos escapam. Eles acham absurda a rigidez dos horários, detestam “formar”, ficar sentados por muito tempo e, como se isso tudo não bastasse, até mesmo estando em casa, ter ainda que fazer os deveres. São essas as questões que são sempre apontadas pelos alunos como sendo as responsáveis por eles não gostarem da Escola.

Não são as crianças dos primeiros anos que nos dizem isso, mas os que estão na Escola há algum tempo e, sobretudo, os representantes das turmas ou aqueles que formam os grêmios estudantis. Para os menores, em parte, as dificuldades de explicitação e, em parte, a necessidade e a vontade de emulação funcionam no sentido de ainda não questionarem o que parece estabelecido e consagrado desde sempre. Se perguntamos aos pequenos alunos se eles gostam da Escola, eles nos dizem, em geral, que sim, mas se especificamos a pergunta, — “do que você gosta na Escola?” eles respondem: — “do recreio”. Desde os primeiros anos notamos também a

vontade que têm de vir à Escola com um sapato diferente, abrir as blusas do uniforme e mostrar uma camiseta colorida, colar uma figurinha nos cadernos que as professoras insistem em encapar todos da mesma cor, ou senão, dar uma escapada da fila.

O que nos querem dizer os alunos quando rejeitam algumas normas que, a princípio, parecem secundárias ou marginais na vida escolar e que se resolveriam de maneira tão obviamente simples?

As respostas nos parecem, também, bastante simples: eles não querem aceitar a “uniformidade” das roupas, dos horários, das filas, da rotina, etc. Recusam-se a ter que entrar, todos os dias, no mesmo horário, todos ao mesmo tempo, com a mesma roupa, formando as mesmas filas, sentar nos mesmos lugares...

Sobre a tendência uniformizante da Escola como produto da sociedade industrial, já se falou muito, mas pouco ou nada se mudou na prática. As crianças, porém, continuam resistindo. No entanto, poderia uma Escola ou qualquer outra instituição que reúne diariamente, durante anos a fio, várias centenas de crianças, “funcionar” de maneira diferente?

Qualquer instituição tem as suas normas que devem ser seguidas por todos. Muitos professores atribuem a essas normas uniformizantes um “valor educativo”:

— *“As normas que a Escola adota são boas porque educam as crianças à pontualidade, a reprimir as suas vontades (instintos) em benefício da vida em comum, aprendem, afinal, a obedecer”.*

Tais professores absolutizam o valor das normas uma vez que são elas, as normas, que educam; através delas as crianças aprendem a “se tornarem civilizadas”.

Outros professores, mais pragmáticos, preferem defender as normas escolares como medidas voltadas para a manutenção do funcionamento da Escola, sem entrar no mérito deste funcionamento. Esquivam-se da discussão a respeito dos resultados de tal funcionamento no desenvolvimento das novas gerações, ou de sua contribuição na manutenção da ordem opressiva, estabelecida pela sociedade industrial capitalista.

Uns absolutizam o valor do “obedecer”, outros não querem se perguntar sobre os conteúdos veiculados pelas normas, sejam elas quais forem; ambos não se interessam por se perguntar de onde surgem nem como surgem as normas de uma instituição.¹

É verdade que sem regras não há vida social e as crianças em idade escolar já vivenciam esse fato. Aliás, possuem dele uma experiência bem variada; há as regras de convivência que elas vivem em suas casas e com os seus vizinhos, há as que elas estabelecem em seus jogos e brincadeiras coletivas e há as que a sociedade estabelece nas ruas, nas lojas ou nos lugares públicos de modo geral.

Na convivência familiar e com a vizinhança, que entre as classes populares é uma convivência bem próxima, há em geral normas estabelecidas em estrito contato com o ritmo da sobrevivência: comer, dormir, tomar banho, limpar a casa, lavar a roupa, tomar conta dos pequenos, etc. Desde o momento em que se passa da categoria de “pequenos” para o “status” de gente “grande”, para que se possa sobreviver é preciso que se entre no ritmo. Um ritmo cujas normas são tão essenciais que, em geral, facilmente são compreendidas e revividas pelas crianças. Aqueles que querem experimentar um outro ritmo, uma aventura, se afastam cada vez mais da casa e ganham as ruas.

Nas brincadeiras, as crianças estabelecem e obedecem às regras, repetindo, muitas vezes, o que outras crianças já inventaram, há muito tempo, mas re-escolhendo, adaptando, introduzindo novos “lances”, recriando enfim.

Nas ruas, nos ônibus, nos supermercados, essas mesmas crianças vivem o mundo dos outros, o mundo no qual impera a lei dos outros, mesmo se é um mundo que foi construído e que continua funcionando pelo trabalho de seus pais e de seus vizinhos. Neste mundo, ela poderá não pagar os transportes coletivos até alcançar um certo tamanho, contanto que se arraste por debaixo das roletas. Poderá usar as ruas, contanto que tome muito cuidado com o espaço descomunal que os carros ocupam. Poderá ter acesso a uma quantidade muito pequena dos produtos expostos no comércio, mas só com o dinheiro na mão. Se ela não incorporar tudo isso a punição é imediata.

Em casa, é a necessidade da sobrevivência que dita as “leis”; nos jogos se vive uma experiência muito mais próxima da autonomia; nos outros lugares da sociedade imperam as leis do sistema. E na Escola?

A Escola, dizem, é feita em função das crianças; é o prolongamento da família. Hoje até ficou na moda se dizer aos alunos: — “A Escola é sua”. Mas, na verdade, ela se apresenta para as crianças como o lugar inverso ao dos seus jogos onde elas pró-

prias ditam suas leis; a Escola se constitui num lugar de heteronomia tanto quanto um supermercado, uma delegacia, ou uma fábrica, mudando-se apenas as “funções”.

Se acompanharmos mais de perto o comportamento das crianças no dia-a-dia escolar, poderemos notar que não são as normas o que elas rejeitam. De fato, a sua recusa se dirige muito mais para a atitude acrítica e para a repetição não criativa que delas é exigida perante essas normas. Não há jogo sem regras, nem civilização sem leis; isso as crianças já vivem, intuem, pressentem. Mas o que elas nos dizem quando “desrespeitam” ou “ultrapassam” as normas institucionalizadas em nossas escolas?

— “Existe a nossa vontade, existe também o desejo e a criação...”²

O que eu estou levantando não se reporta tanto à atitude repressiva nem ao jogo de poder na instituição escolar, apesar desta questão se encontrar presente nitidamente na postura de professores e direções que absolutizam o valor do “obedecer” e, correlatamente, do papel da autoridade. Quero mais é levantar a questão e apontar para o comportamento dos adultos frente às instituições.

Para os partidários da “obediência”, não há porque se dar ao trabalho de pensar, uma vez que, para eles, o pensar é coisa já feita; seu querer é absoluto porque não é seu, porque é o único que, supõem, pode haver.

Para os partidários do pragmatismo funcional, a necessidade do pensar não vai além da produção dos pensamentos que sejam suficientes para justificar as normas. Acomodada a consciência, seu querer não ultrapassa ao de que a instituição cumpra com suas funções; amoldam-se às regras estabelecidas.

Para viver o dia-a-dia, parece mais fácil não pensar o que já está pensado e querer, sem limites, as possibilidades que parecem ser as únicas para se querer. Ou então, parece mais cômodo não se questionar sobre os funcionamentos dados, não indagar a que “necessidades” respondem eles, e não querer nada além do que nos permite uma ordem preestabelecida.

Parece uma conquista impossível, a muitos, perceber que são os próprios homens que criam as instituições e que é por isso que eles podem repeti-las, empobrecê-las, enriquecê-las. Podem até

mesmo modificá-las radicalmente, a partir de um projeto que seja fruto do pensamento e da vontade de cada um e construído sob o critério da reflexão e do desejo de todos.

O “respeito” às normas valorizadas por si mesmas e que se desvincularam das razões pelas quais foram criadas evidencia-se pela falta absoluta de iniciativas que marca a rotina da vida escolar. Apesar da insistência de pais e alunos que, enfrentando problemas muito concretos de tempo, dinheiro, etc. solicitavam uma certa elasticidade na questão do uso do uniforme, foi necessária uma portaria da Secretaria Municipal de Educação para que as direções admitissem excepcionalmente alunos não completamente uniformizados nas escolas (As crianças nos perguntam: — “por que de sapato se estuda melhor do que de chinelo?”).

Nas instituições privadas, o patrão é quem manda; nas instituições públicas quem manda é o “governo”. Nas instituições privadas, o patrão é visível, se não pessoalmente, através de seus prepostos; mas nas escolas públicas, onde está o “patrão”? Onde está o “governo”, nas oitocentas ou mais escolas municipais espalhadas pelo Rio de Janeiro? Que burocracia tão eficiente e capilar é esta que pode se fazer presente em cada uma das unidades, em cada uma das normas, em cada situação, ou até mesmo em cada gesto?

O fetiche da instituição, mascarado sob a suposta presença de um “dominador”, é vivido em grau maior ou menor pela maioria dos que nela trabalham, não importa tanto o lugar que ocupem. Muitas propostas inovadoras, até as vindas “de cima”, esbarram na resistência de muitos que, mais realistas do que o rei, agarram-se ao já instituído.

Por que o Jorge chorou tanto ao entrar na Escola? Por que tantos continuam sofrendo, resistindo, ou desistindo?

Eles vivem na Escola a impossibilidade de escolher, de decidir, de inventar. Outros já decidiram por eles o que devem vestir, a sala onde ficarão, a professora e os colegas com os quais terão de conviver, como ou com o que ocuparão seu tempo.

Qual é o espaço onde a criança poderá exercitar o seu pensamento, o seu desejo e a sua imaginação?

Por que as crianças vão para a escola?

A fim de vencer a resistência que as crianças sempre ofereceram à vida escolar, há muito tempo os adultos vêm inventando muitas histórias e forjando exortações para motivar as novas gerações ao estudo.

“Se você não estudar vai virar burro!”

Quantos de nós, quando crianças, já não ouvimos exortações desse tipo e, quem sabe, não estremecemos ao olhar certas gravuras apresentando as crianças que haviam jogado os livros fora, de rabos crescidos e orelhas de burro? Entre todas as aventuras do boneco Pinóquio, certamente o relato de sua passagem pela “Terra de Bengodi”, onde todas as crianças faziam o que queriam mas, aos poucos, iam virando burros, foi a que mais marcou várias e várias gerações.

Sem dúvida, nessa frase “vai virar burro” se encontra embutido o conceito de razão e de cultura peculiar à concepção liberal do homem: este animal racional que deve distanciar-se cada vez mais da animalidade, reprimir e dominar os instintos e desenvolver a razão. Este é o destino do homem traçado pelos iluministas. E a Escola, inculcando o saber e a cultura — frutos da razão — desempenha um papel fundamental na realização deste destino.

É a partir desta época do liberalismo que, aos poucos, vai se formando uma classe média que, sobretudo pela escolarização, vai ter sua chance de afirmação na sociedade.

Houve um tempo em que essa exortação parecia estar correta: aqueles que haviam estudado, ou melhor, aqueles que tinham tido a chance de estudar, conseguiam exercer uma profissão liberal. Os trabalhos braçais e os serviços pesados eram próprios das classes desescolarizadas porque incapacitadas para a cultura, menos homens. Assim, a escola se tornou o bode expiatório da divisão social e nada melhor do que o burro, este paciente animal de carga usado para os trabalhos pesados durante o dia inteiro — sem nem tempo para “pensar” — para representar as classes trabalhadoras.

Mas a história não parou aí. As contradições do sistema vão aos poucos se evidenciando e as massas proletárias, cada vez mais presentes e ativas nas lutas sociais, desmascaram a falácia dos lemas liberais. Exigem igualdade real de direitos e lutam por um futuro melhor para seus filhos. Por outro lado, as guerras e as crises econômicas terminam por estremecer a confiança absoluta depositada no progresso, seja no progresso econômico seja no progresso da razão.

Surge assim uma nova exortação, menos fabulística e mais realista, tentando mostrar às crianças a importância de ir para a Escola:

“Estuda, senão você vai virar lixeiro!”

A mesma antiga conotação é clara nesta exortação, ou em outras desse tipo. Só que agora o mundo do trabalho não é apenas figurado, ele é expresso sem metáforas. Ao movimento operário e suas reivindicações, as classes patronais respondem com o progresso tecnológico e, dentro dele, introduzem a divisão hierarquizada dos postos de trabalho. Concretizam, assim, a teia de especializações com as quais procuram dividir o movimento operário, justificar as diferenças salariais e o desprezo às profissões consideradas não especializadas.

Desta vez a Escola é apontada como o caminho para entrar no mundo do trabalho e para ocupar postos mais “nobres” e mais bem remunerados dentro dele.

As mudanças na sociedade atual, no entanto, são muito rápidas. Em nosso país, no final da década passada, após o fictício milagre econômico, acabamos por cair em uma longa recessão. Neste período, as indústrias investiram na automatização, diminuíram os postos de trabalho e imprimiram uma aceleração no ritmo de produção impensável até então.³ Os desempregados das fábricas e escritórios se somaram aos subempregados e ao contingente das novas gerações em idade de trabalho, todos em busca de qualquer forma de ganho.

Essas modificações de modelos de produção não deixaram impunes nem mesmo os membros da classe média, alocados nos postos intermediários do sistema. Nessa situação, nenhum canudo serve mais como garantia de qualquer emprego “nobre”. Para que então estudar? Parece que, atualmente, a Escola está sendo vista como o caminho para se evitar a malandragem. Hoje, a exortação mais ouvida é do seguinte tipo:

“Estuda, senão vai ficar que nem esses pivetes!”

Essa é a mais nova exortação de muitos pais e o programa de vários políticos.

Apesar de terem surgido em momentos diferentes, todas essas exortações permanecem, desde a mais antiga à mais recente, como que flutuando nas cabeças das crianças. Elas se perguntam: — “afinal, para que serve mesmo a Escola?” A nítida impressão que elas têm é de que estão sendo enganadas, ou de que, pelo menos, quem sabe, nem toda a verdade lhes está sendo dita.

Que as orelhas nem o rabo irão crescer, isso as crianças já sabem, mas o estigma da “burrice” existe e não é nada agradável. Elas se perguntam: mas afinal, quem é o “burro” nesta sociedade? O pai de família que trabalha duro e nunca consegue colocar dentro de casa o necessário, ou o trambiqueiro (cambalacheiro) que, sem muito esforço, consegue estar sempre “cheio da grana”? Parece que, cada vez mais, a dicotomia não se situa mais entre “burrice” (animalidade) e cultura, mas entre burrice (honestidade) e esper-teza. Quem sabe “levar vantagem” (como ensina o ex-jogador de futebol Gerson, na Televisão) é quem “vence na vida”, e não simplesmente quem “sabe”. E a Escola, qual é o saber que ela ensina?

Por outro lado, a sociedade do progresso e das luzes fosforescentes não pode revelar que, para continuar funcionando, precisa

de muitas pessoas que recolham diariamente enormes quantidades de lixo; que mantenham desentupidos os esgotos; que limpem diariamente toda a sujeira que é produzida. Esse sistema não pode tornar manifesto o valor daqueles dos quais ele depende, do contrário não subsistiria. Por isso, é preciso que, desde a mais tenra idade, as pessoas incorporem uma visão camuflada da realidade, onde os trabalhos “**sujos**” são considerados inferiores e devem ser assumidos como castigo. E as crianças, então, vão para a Escola porque não querem recolher lixo, mas olham em volta e vêem muitos que já estudaram vários anos e, mesmo assim, ainda estão batalhando um emprego; vêem muitos outros que estão pegando “qualquer” trabalho, porque esperar já não dá mais. Será que é porque estudaram pouco? — “**Quanto de estudo é preciso para se arranjar um bom trabalho?**” as crianças se perguntam.

Quanto à questão da malandragem, há de fato os bandos que vivem às voltas com a polícia. Deles fazem parte também gente que nunca estudou ou que, desde cedo, foi aliciada na “**escola**” do crime. Mas está cada vez mais claro, até para as crianças, que os maiores roubos e as maiores ladroagens são cometidas por senhores muito bem aparentados, que ocupam altos cargos e... que devem ter estudado muito. (O que não acontece só no Brasil. Os casos são inúmeros mas, em geral, só vêm à tona quando convém a interesses mais “altos”. O caso “**Irangate**” é apenas um dos mais recentes). Se até reis, governantes e ministros de Estado estão metidos em fantásticas falcatruas e em escandalosas negociatas, quem será hoje o cidadão acima de qualquer suspeita?

E então? As crianças percebem que tudo o que os adultos dizem com respeito à Escola não é bem a verdade; que a instituição escolar se apresenta investida de promessas que ela própria não pode cumprir. Mas haverá outro caminho reconhecido pela sociedade para se chegar ao “**saber**”, para arranjar um trabalho ou para se tornar um “**cidadão**”?

A única competência que a sociedade de hoje reconhece é aquela conferida pelos diplomas e títulos recebidos nas Escolas e Universidades. A criança que não vai para a Escola é “**moleque de rua**”. Por isso pode até ser apanhado e apanhar da polícia. O jovem que procura trabalho vai ter que apresentar um atestado de escolaridade, até mesmo para lixeiro. O adulto analfabeto é considerado um cidadão de segunda categoria, apesar de hoje poder “**até**” votar.

Se, apesar de confuso, o único caminho que nesta sociedade se apresenta às crianças é o da Escola, vamos ver como nela se aprende o saber, como ela encaminha para o trabalho aqueles que a freqüentam e como nela se formam os novos cidadãos.

A escola e o saber

Em fila, após o toque do sinal, todas vestidas de branco e azul, as crianças se encaminham para a “sua” sala de aula. Carregam em suas pastas lápis, borracha e caderno. Será com essas ferramentas, entre essas quatro paredes — ou em outras salas muito parecidas com essa — que as crianças serão introduzidas, ao longo dos anos, no saber que a sociedade reconhece; o saber que está escrito nos livros.

*O saber tem sua história,
cada criança também tem* _____

Na verdade, as crianças já vêm aprendendo muitas coisas desde os primeiros anos de suas vidas; aprenderam a se relacionar com o mundo, a se comunicar com os outros, a reconhecer os vários símbolos que homens e mulheres criaram em seu universo social e histórico. Desde os primeiros anos de suas vidas, as crianças têm uma grande curiosidade em entender os fenômenos com os quais se deparam na natureza e os acontecimentos da vida social. Observam, perguntam, guardam as respostas, elaboram para si próprias uma interpretação dos fatos e, daí a algum tempo, querem saber mais. Esta é uma longa aventura que durará por todo o tempo que lhes será dado para viver.

Porém, há um fato cultural que, assim como dividiu a sociedade entre “histórica” e “não-histórica” (ou primitiva), intromete-se também no caminho da aprendizagem que as crianças vêm seguindo: é a Escrita. Entra-se na Escola porque chegou o momento considerado pela sociedade como “culminante” da primeira infância: chegou a hora de aprender a ler e escrever.

Mas, além da escrita que separa a história da pré-história, e separa também muitas das culturas existentes até hoje, há um outro divisor de águas que deverá ditar, entre todas as formas de conhecimento, aquela que é proposta como a mais — ou a única — correta: a ciência. Esta se destaca entre todos os saberes produzidos dentro de uma mesma sociedade como sendo o saber oficial, reconhecido e — o passo é pequeno para isso — o único saber “verdadeiro”.

A Escola está encarregada também de introduzir as nossas crianças no mundo maravilhoso da Ciência. Neste mundo, a linguagem estabelecida é a linguagem da matemática; ela é o conhecimento básico para todas as ciências. Assim, além da palavra escrita e lida simplesmente, a criança deve receber também da Escola os algarismos e conceitos que constituirão a linguagem numérica.

Toda criança, desde que aprendeu a falar, a se expressar, a comunicar-se, aprendeu junto a contar, a numerar e a ordenar dentro de limites determinados e sem maior explicitação. Ela já percebe, com poucos anos de idade, que a cada número há sempre uma unidade que lhe pode ser somada; chega até a intuir que os números não acabam (...quero mais um, mais, mais...).

Desde cedo, a criança da cidade adquire uma certa familiaridade com os símbolos escritos: cartazes, “out-doors” e televisão se encarregam de bombardear os seus olhos. E, muito antes de conhecerem as letras do alfabeto, elas acabam reconhecendo o logotipo da Coca-Cola, da Sadia, da Mesbla e tantos outros, sobretudo quando há alguém mais velho por perto que lhes possa oferecer uma atenção maior.

Solicitada pelo misterioso poder da escrita, toda criança diz, em geral, que tem vontade de aprender a ler e a escrever. É com uma grande expectativa que ela coloca em sua pasta, nos primeiros dias da Escola, os seus lápis, borracha e caderno. Há, porém, diferenças profundas entre as crianças: a história de cada uma, as solicitações que cada uma delas carrega consigo.

Para as crianças das classes “cultas”, o se apoderar do código da escrita e dos conhecimentos científicos significa, mais que um ritual de passagem, um ritual de incorporação: significa que, através da escolarização, a criança passa a pertencer integralmente ao seu mundo familiar.

Já para as crianças das classes menos escolarizadas, essa mesma aprendizagem não tem o mesmo significado. Muito mais que uma forma de incorporação de um universo simbólico de seu próprio mundo familiar, ingressa-se na Escola para se integrar na sociedade dos “outros”.

Todas as crianças, não importando a que classe pertençam, sempre aprenderam várias coisas ao mesmo tempo: andar e falar, reconhecer os lugares e as pessoas, brincar e vestir-se. Todas aprenderam com o corpo, com a memória, com a fantasia, com a imaginação e, também, com a razão. Mas a aprendizagem escolar não tem o mesmo peso para umas e para outras. Para aquelas das classes mais “cultas”, haverá uma prioridade absoluta, uma exigência indiscutível. Por isso, sua iniciação à vida escolar se dará bem cedo, e as instituições que a elas se dedicam estão sempre à procura de métodos e formas que tornem a aprendizagem agradável e eficiente. Para as crianças das classes menos escolarizadas, as exigências familiares não serão tão imperiosas quanto a tempos, prazos e expectativas. Tanto mais que, enquanto estão estudando, terão que continuar a aprender e a desempenhar várias tarefas e funções, dentro de suas famílias e mesmo com os seus vizinhos. As crianças das classes populares não vivem apenas — e nem sobretudo — em função da escola.

Aprender é preciso, “viver não é preciso”

Sobre as crianças das classes desescolarizadas ou menos escolarizadas, pesa a questão da escrita. Elas não sabem, talvez nunca saberão, mas as suas professoras, a Escola e todo o sistema de ensino estarão sendo avaliados, positiva ou negativamente, tomando como parâmetro quantas delas terão conseguido se alfabetizar e em quais prazos. A expectativa da sociedade é que as crianças incorporem os conhecimentos, conceitos e o trato das letras e dos números dentro de determinado período de tempo. Mas as crianças têm o seu ritmo, os seus interesses, curiosidades e expectativas.

— “Tia, lá na rua morreu um gato. Eu vi as tripas dele todas de fora!”

Assim o menino interrompe o exercício de escrita da palavra "gato" e a turma toda se "distrai". Outros querem dar detalhes. Só a muito custo o exercício recomeça.

— *"Parou de chover, depois vai dar para brincar!"*

aí todos olham para a janela. Os mais afoitos até se levantam para ver melhor.

— *"Por que pára de chover?"*...

Não há respostas. É preciso voltar aos cadernos. As crianças começam a ter a impressão de que, ao contrário do que esperavam, o caminho da aprendizagem na Escola se estreitou. O mundo ficou lá fora. Dentro da sala de aula só há gravuras de gatos, de chuvas e... muitas letras.

Todas as perguntas que as crianças guardam dentro de si, toda a sua vontade de entender a vida — e a morte — e de saber como *"funcionam"* a natureza e as máquinas... quando é que elas terão resposta? Por enquanto é preciso aprender a ler e a escrever. Isso, aqui, é o mais importante.

Não é só a cobrança da sociedade que estreita a experiência da aprendizagem na Escola, é também a consciência generalizada de que nesta *"casa"* só se lida com o saber que está escrito nos livros. Até que as crianças não tenham suficiente destreza para a leitura, não poderão verdadeiramente ser iniciadas no mundo dos conhecimentos. As perguntas e a sede de saber deverão aguardar outro momento, quando elas mesmas forem capazes de entender os livros ou de neles se exercitar por escrito.

O mundo está lá fora. As perguntas devem ser deixadas para depois. O que é então que vai realimentar o interesse e a vontade das crianças durante os primeiros anos escolares? As palavras, frases ou pequenos textos que elas irão ler e escrever, compor e recompor? Essas crianças não possuem, em suas casas, os jogos pedagógicos que ensinam brincando, nem, muito menos, alguma Enciclopédia ou Atlas que, além de atrair com suas figuras, alimentam a curiosidade e a vontade de entender sempre um pouco mais o que vem escrito nos livros.

O interesse se reacende sempre que a professora interrompe os exercícios de escrita ou de leitura e começa a contar, ou mesmo ler, uma história. Todas as crianças *"se amarram"* nisto, mas esta atividade dificilmente é vista como parte fundamental do processo

de aprendizagem. Por que, por exemplo, não contar para as crianças que estão se alfabetizando a história da natureza? ou a história dos homens de ontem e de hoje? Contar sem o medo de não conseguir responder a tudo, sem cobranças. Nem mesmo a história das primeiras formas de comunicação, gráficas ou pictóricas, e do desenvolvimento da escrita, são contadas para aqueles que estão aprendendo a ler e a escrever... Provavelmente, se as crianças ouvissem a professora falar mais amiúde sobre estes assuntos que acendem a sua curiosidade e a respeito dos quais elas pudessem apresentar as suas perguntas, dizer o que entendem sobre eles, o que sentem, não aprenderiam mais facilmente a escrever? Afinal, não é também ouvindo e falando que a criança aprende a comunicar-se, a exprimir-se e a escrever?⁴

Os números são fáceis, mas a matemática...

Há uma parte do estudo dos primeiros anos escolares no qual as crianças se sentem à vontade. É muito raro ouvir uma professora dizer que seja difícil trabalhar com os alunos as primeiras noções de aritmética. Os símbolos utilizados se relacionam diretamente com experiências concretas. Os alunos entendem muito bem o que é somar e diminuir, multiplicar e dividir. Não apresentam problemas nem mesmo no aprendizado das frações se, paralelamente ao mecanismo de armar as operações, as crianças podem verificá-las através do manuseio de toquinhos, de papéis recortados ou mesmo dos próprios dedos conferindo os resultados. Até mesmo o sentido do sistema da numeração decimal é possível ser facilmente entendido, destrinchando-se assim o cabeludo "vai um", desde que os professores se lembrem de trabalhar com o velho ábaco que, misteriosamente, sumiu das escolas.

Os problemas se iniciam quando as crianças começam a resolver os "**problemas**": ganhos, lucros, perdas... Há uma sequência de enunciados e as crianças vão ter que resolvê-los. Por que nunca se pede aos alunos que formulem eles próprios os problemas nos quais irão usar as operações que aprenderam? Será que as crianças não têm condições para isso? Será que elas nunca se defrontaram em suas vidas com problemas de ordem matemática?

Havia um aluno da terceira série, na mesma escola do Maurício e do Jorge, que preparava água sanitária em sua casa para vender nas vizinhanças. Assim arranjava uns trocados para ajudar o orçamento familiar. Ele tinha que medir as porções de cloro por

medidas de água; tinha que comprar os vasilhames, o cloro e preparar tudo. Ele mesmo fazia o preço e nunca teve prejuízo... mas não havia meios de se conseguir que ele resolvesse os problemas de matemática tal como eram propostos pelos professores da escola.

A matemática está presente na divisão e organização do tempo do homem (anos, meses, semanas...) e na própria contagem do tempo da vida da criança e de seus pais e irmãos. Está presente em muitos gestos do dia-a-dia: nos jogos, na divisão e organização dos recursos familiares, assim como na divisão dos espaços na casa.

As crianças começaram a assimilar a lógica matemática quando aprenderam a falar, juntamente com a linguagem, quase que intuitivamente; e muitos podem ir longe nessa intuição. A Escola, nos primeiros anos, não poderia ser muito mais o lugar da explicitação e organização dessas intuições do que o treinamento constante dos mecanismos das contas (que, por vezes, beira o sadismo, tal a quantidade de algarismos)?

A matemática começa realmente a se tornar o grande tabu quando, ainda no primário ou nas primeiras séries do ginásio, tem início o estudo da Álgebra. As letras se transformam milagrosamente em quantidades antes mesmo de se ter um domínio concreto dos pesos e medidas.

Por que as crianças, na Escola, não medem, não pesam, não comparam pesos e volumes diferentes, tirando daí as suas próprias conclusões? Quem sabe se os números decimais, que tanto confundem os alunos até no segundo grau, não seriam assim muito mais facilmente compreendidos?

Por que, ao invés de entrar logo na lógica abstrata, não se trabalha durante um bom tempo a Geometria, tão mais concreta e tão mais próxima da experiência humana? Afinal, há mais de 3.000 anos atrás, os Egípcios e os Babilônicos, partindo destes estudos, não conseguiram desenvolver até mesmo a Astronomia, chegando a dividir com exatidão o ano solar?

Trabalhando as formas, calculando suas áreas e seus volumes a partir da medição dos lados, diagonais e diâmetros, não haveria necessidade, anos mais adiante, de se decorar tantas fórmulas que, por outro lado, só podem aparecer como mágicas.

Os últimos anos do 1º grau _____

Após terem passado alguns anos treinando a escrita, a leitura e desenvolvendo o raciocínio matemático, as crianças — já quase adolescentes — vão enfrentar o Segundo Segmento do Primeiro Grau (em geral, elas não sabem que se chama assim).

Muitos dos que começaram juntos ficaram para trás, estão repetindo algumas séries. Vários outros desistiram. Mas a Escola não parou para pensar seriamente no porquê de tantas repetências e desistências. — **“Quem não tem condições não pode ir para frente”**, muitos professores já decretaram e continuam decretando sempre, a cada Conselho de Classe.

Todas essas crianças, durante quatro ou mais anos, cresceram, trocaram os dentes de leite, descobriram o sexo, aprenderam a andar pela cidade, apaixonaram-se pela música e sentem no corpo uma vontade louca de dançar. Isso tudo aconteceu, e a Escola sempre passou ao largo; da mesma maneira como nunca soube estar atenta, durante os primeiros anos, aos grandes porquês que as crianças guardaram desde pequenas e que, agora, já começaram a deles se esquecer.

Neste Segundo Segmento, já alfabetizados, esses alunos poderão, finalmente, ser introduzidos ao estudo das ciências. Continuarão sentados, todos os dias, numa sala perfeitamente igual às que já tiveram, mas assistirão a várias aulas, de vários professores. Terão nas pastas textos de várias matérias. Para eles, há uma nova expectativa no ar.

— *“Professora, eu estou me sentindo que nem uma cômoda! Cada hora vem um professor manda abrir uma gaveta”*.

Foi o que me disse um aluno da quinta série, depois dos primeiros dias de aula. Numa mesma manhã, ele havia enfrentado: a classificação dos pronomes, a composição das rochas, algumas expressões algébricas e a definição de cultura. A um simples toque do sinal, um assunto se fecha e outro se inicia.

Como pôde ser concebida uma experiência de aprendizagem organizada desta maneira? Que saber é este que pode ser transmitido de forma tão fragmentária e parcelada, e do qual basta engolir algumas doses semanais para que se componha algum conhecimento?

A princípio, as crianças se espantam, confundem-se, não sabem onde estão. Perplexas, passam as folhas de seu “cadernão” dividido em várias matérias, assim como está dividido também o seu tempo escolar. Qual é a ligação entre a terra que o professor de Geografia descreve, a terra que o professor de Ciências decompõe e a terra que os homens vão transformando no processo histórico? A síntese nunca é feita, as informações se sobrepõem, às vezes até se contradizem, e os alunos vão aos poucos imaginando que há três ou mais mundos diferentes, mas nenhum deles se assemelha a esse mundo real, no qual vivemos.

Eles irão aprender que o Brasil se limita a Leste com o Oceano Atlântico. No entanto, nenhum aluno da Escola — que se situa em frente à Praia de Ramos, na Baía de Guanabara — chegou a fazer alguma ligação entre este Oceano e aquele braço de mar que ele via todos os dias ao chegar na Escola. Os mais estudiosos chegavam a dizer que ali era a Baía de Guanabara, mas ninguém sabia o que vinha a ser uma baía. Nenhum professor havia parado alguma vez para explicar tal detalhe.

E os “detalhes” não explicados vão se somando com os anos. Por que os alunos não perguntam? De fato, eles se cansaram. Os professores costumam usar tantos termos que os alunos não conhecem, que estes acabam por se cansar de perguntar por tudo aquilo que não entendem.

Parece que a Escola faz questão de frisar sempre, e bem, o fato de que os alunos não sabem. Foram para a Escola porque não sabiam ler nem escrever; têm dificuldades na matemática porque não sabem raciocinar; não entendem os professores porque são imaturos e dispõem de um vocabulário muito exíguo. É duro estar sempre na posição de quem não sabe; e então os alunos param de perguntar; fingem que sabem — como o fazem, aliás, muitos dos professores.

Passado o primeiro espanto, os alunos — que ainda tentam se encontrar no mosaico que lhes é apresentado e que, um dia, esperam ainda compor — começam por se perguntar para que servem tantas noções. A verdade é que, depois de bravamente deglutidas, elas são rapidamente esquecidas, não tendo gancho algum com a experiência prática e, muitas vezes, nem mesmo com os novos ensinamentos. Talvez a ligação exista, só que não é fácil encontrá-la. Os professores costumam dizer: — “**Vocês vão precisar disso mais tarde...**” e, na Escola, nada se liga ao presente. Não há o agora. A Escola parece sempre estar voltada apenas para o futuro.

As novas gerações de estudantes começam então a observar os professores que desfilam à sua frente. Perguntam-se: o que foi que a matemática, as ciências ou o português que esses professores ensinam trouxe para as suas próprias vidas? Aonde é que eles aplicaram, ou aplicam, todos esses conhecimentos? O que criaram com eles? O que descobriram de novo? **Com que prazer, com que vitalidade esses professores lidam com aquilo mesmo que estão ensinando?** ⁵

Na maioria das vezes, os alunos percebem seus mestres como uma espécie de funcionários do saber. Existem noções, regras, enunciados e leis que acabaram formando um conjunto cristalizado que, de acordo com o que foi “estabelecido”, se constitui no conteúdo escolar de cada disciplina. Cada conteúdo é dividido por séries, observando-se, às vezes, um desenvolvimento da menor para a maior dificuldade e, quando possível, também um certo encaideamento. Aos professores, cabe “entregar” aos alunos os vários pacotes de conhecimento, como também fazer a verificação do quanto foi assimilado por estes.

Conteúdos e livros didáticos

Por quem foram estabelecidos os conteúdos escolares? Como foram eles elaborados? De onde foram extraídos? A maioria dos professores reclama dizendo que os programas não estão adequados.

No município do Rio de Janeiro, há algum tempo, já não se tem diretrizes programáticas oficiais. Mesmo quando existiam, no papel, nas turmas de 5ª a 8ª séries nunca houve uma fiscalização oficial séria sobre o seu cumprimento. A única coisa que existe hoje nesse sentido, por parte da Secretaria Municipal de Educação, são algumas sugestões programáticas para algumas matérias — o que é desconhecido por muitos professores, uma vez que tais sugestões foram zelosamente guardadas nos armários das secretarias das Escolas.

Todos os anos, os professores, por determinação da Secretaria Municipal de Educação, dedicam alguns dias, no início do ano letivo, ao planejamento escolar. Nesta ocasião, os professores se reúnem por matéria, por série, ou isoladamente e colocam no papel os conteúdos que pretendem desenvolver com os seus alunos, durante o ano. Tais planejamentos, que depois de escritos são entregues às direções da Escola e enviados ao DEC (Distrito de Educação e Cultura), jamais foram devolvidos aos professores com críticas, sugestões ou algum tipo de anotação qualquer. De fato, nunca foram sequer devolvidos.

Por ter virado uma rotina que nunca traz nada de novo, a maioria dos planejamentos acabam sendo cópias dos anos anteriores. Quando não se tem um modelo do ano anterior, consultam-se os livros didáticos, seus índices, sua sequência de conteúdos. Assim, tomando-os como guias, é que se formulam os planejamentos. Tudo o que se irá desenvolver durante o ano, já se encontra estabelecido e desenvolvido nas páginas dos livros didáticos.

Os livros, para cuja leitura os alunos foram tão preparados durante os primeiros anos de sua vida escolar, ocupam no "ginásio" um lugar de destaque. Dificilmente concebe-se um aprendizado sem que se siga religiosamente um livro-texto para cada matéria. Eles não são o guia apenas dos alunos mas, até mesmo, da grande maioria dos professores. As editoras chegaram ao cúmulo de publicar, com exclusividade para os professores, livros-textos que se diferenciam dos livros para os alunos: nos livros para os professores, os exercícios já vinham resolvidos...

Logo que as crianças recebem seus livros de estudo, folheamos-nos interessadas. Aham bonitas as suas capas plastificadas. Procuram em suas páginas algo que lhes desperte a atenção. Mas, aos poucos, essa atração vai-se acabando.

Os professores costumam dizer que os alunos não conseguem se interessar pelo estudo através dos livros porque não sabem ainda ler direito, não entendem, não estão preparados. Mas, quem sabe, o problema não esteja bem aí?

As crianças estão sendo introduzidas, através dos livros, ao estudo das ciências. Mas ninguém se preocupou em explicar a elas que as ciências são produtos do pensamento humano em todos os tempos... Que o que vai ser estudado foi pensado por homens de carne e osso, como todos nós... Que, a cada época, a humanidade se colocou perguntas e, algumas delas — senão todas — muito parecidas com as que as próprias crianças se colocam, e que tentaram resolvê-las... Que houve erros, acertos, que muitas vezes as pesquisas foram interrompidas e desviadas por eventos e situações históricas as mais diversas... Que muito daquilo que foi pensado se perdeu... Que, hoje, podemos até sorrir de muitas das respostas encontradas em outras épocas, assim como nos tempos futuros outros irão sorrir das nossas "certezas"... Que existem populações que interpretam e vivenciam a natureza, o mundo e a sociedade de forma muito diferente da nossa...

Os livros começam, desde sua primeira unidade, com enunciados, leis, definições e raciocínios completos que, parece, sempre

existiram e não permitem que nada lhes possa ser acrescentado. Será suficiente ao aluno que se exercite para que consiga assimilá-los. O único estímulo veiculado é para que se “aprenda”, nunca para que se “pense”.

“Não há nada mais para ser pensado”, ou então, “outros já pensaram por nós” poderiam ser as máximas extraídas daquilo que, parece, nos querem sugerir os livros que se chamam didáticos. Tanto mais que, se os compararmos entre si, vamos perceber como vários textos sobre um mesmo assunto parecem até cópia um do outro, ou senão, escritos a partir de um mesmo autor.

São esses os livros para os quais as crianças se preparam nos seus primeiros anos. A impressão que elas têm é a de estarem recebendo “surrogati” * de livros e não os verdadeiros textos, margarina ao invés de manteiga, K-suco ao invés de laranjada.⁶ Até os textos poéticos e literários chegam fragmentados e perdem o seu encanto na Escola. Qual criança não vibra e espontaneamente não decora as poesias da “Arca de Noé” de Vinicius de Moraes? Qual não se identifica com o “Menino Maluquinho” do Ziraldo? Qual a criança que não gostaria de repetir as aventuras de Robinson Crousoé de Daniel Defoe? Apesar de estarmos no século XX, apesar do bombardeio das imagens do vídeo, a fantasia, a poesia e o espírito de aventura ainda impulsionam as crianças.

Por que esses mesmos autores, transcritos nos livros didáticos, perdem o encanto? Neles só aparecem trechos. A história é mutilada, não há espaço para a música, para as cores e nem para a fantasia. Em compensação, logo em seguida aos textos apresentados, vem um roteiro obrigatório de interpretação, sugestões ortográficas e regras gramaticais e sintáticas.

Interpretar passou, na Escola, a significar apenas repetição e ordenação lógica do texto. O estudo das regras ortográficas, gramaticais e sintáticas, depois dos primeiros anos escolares, acaba ocupando um tempo absolutamente maior do que é dedicado à leitura, ao falar, à composição de textos, etc.

Mas o que mais espanta é que, enquanto na aula de português os alunos estão “interpretando” e estudando gramaticalmente um texto de Vinicius de Moraes, pode acontecer que, na aula seguinte, de música, continuem a ensaiar o Hino Nacional e na outra, de Artes Plásticas, vão experimentar algumas técnicas de desenho ornamental.

* Palavra italiana usada na época da Segunda Guerra Mundial quando, pela escassez de vários alimentos, foram lançados no mercado produtos aparentemente similares mas, na verdade, de origem diversa. Esses produtos foram chamados de “surrogati”.

Há que se lembrar que não são todas as escolas públicas que têm o privilégio de contar com professores de matérias artísticas. Naquelas que têm tal privilégio, o que se diz muitas vezes é que muito pouco pode ser feito, porque não há material, porque não há instrumentos, ou então, porque não há um ambiente adequado.

Mas, para além dos muros da Escola, há artistas, artesãos e músicos; há instrumentos, pinturas e madeiras entalhadas...

Quando, em ocasiões especiais, se promovem nas Escolas festas e comemorações, em todas elas aparecem, como que por encanto, alunos tocando e dançando. Aparecem instrumentos, aparelhos, muita coisa improvisada; a criatividade dá jeito para tudo e sempre acaba dando certo. Os alunos considerados mais problemáticos no dia-a-dia da Escola, nestas ocasiões são os mais ativos e revelam toda a sua iniciativa. São eles, muitas vezes, que se encarregam do ensaio das danças, trabalham na decoração e conhecem, na comunidade, quem pode ajudar.

Na maioria das Escolas não há laboratório de Ciências. Normalmente, toda a matéria é apenas explicada e decorada. Mas onde se tenta, consegue-se promover, durante alguns dias, uma Feira de Ciências. Nessas ocasiões, são apresentadas experiências armadas e explicadas pelos próprios alunos. Conseguem recolher exemplares de bichos das mais variadas espécies; trazem mostra de minérios; aparecem até fetos humanos e coleção de borboletas raríssimas. Todos se empenham em recolher o que existe em volta da Escola; desde o Posto de Saúde ao velho colecionador do bairro, todos são procurados.

A Escola, nessas ocasiões, parece querer descobrir uma proposta mais viva, mas essas atividades são consideradas... extra-classe! Nascem pela iniciativa de alguns e terminam não conseguindo influir na rotina diária.

A escola e o trabalho

O Fábio era um desses alunos que estão sempre prontos a participar das festas, torneios, campeonatos e demais eventos não rotineiros e animados da vida escolar. Mas não conseguia ficar quieto em sala de aula mais do que quinze ou vinte minutos. Ele foi colega do Maurício. Repetiu algumas séries. Só conseguiu terminar o Primeiro Grau pela insistência da mãe e, também, por um empurrãozinho que os professores deram no final de seu período escolar — muitos, até mesmo, para se verem livres das piadinhas e brincadeiras com as quais ele sempre conseguia agitar a turma toda.

Diploma, vida e trabalho

Depois do “Ginásio”, ainda por insistência da mãe, o Fábio iniciou o Segundo Grau; mas, não demorou muito, abandonou os estudos. Estava para se tornar pai. Aos dezessete anos de idade assumiu o filho e “foi à luta” para arranjar um trabalho.

Muitos dos professores que participavam das avaliações do Fábio, quando ele ainda estava na Escola, diziam que ele não tinha nem condições e nem base para poder seguir em frente. — “Falta vontade e concentração”, diziam. Mas as previsões dos professores não deram muito certo.

O emprego que o Fábio encontrou, logo antes de se tornar pai, foi de faxineiro numa firma que confecciona gráficos, cartas e mapas

topográficos. Observando o trabalho dos desenhistas enquanto fazia a limpeza, e treinando na hora do almoço, o antigo aluno rebelde, em poucos meses, aprendeu o serviço. Pediu para fazer um teste de desenho e foi bem sucedido. Passou, assim, a desempenhar a função de desenhista, demonstrando para isso uma grande aptidão. Mas sua carreira fulminante não parou aí. Em poucos meses, ele conseguiu captar as técnicas e regras para extrair gráficos e mapas a partir da interpretação e leitura das fotografias. O "chefe", então, lhe ofereceu um cargo de matemático, para o qual, porém, havia a exigência de possuir um diploma do Segundo Grau.

Pois bem, o Fábio, que tanto souou para conseguir terminar o Ginásio, recebeu de presente um diploma do Segundo Grau... A Firma lhe comprou o diploma. E ainda garantiu-lhe um ano de estágio com bolsa de estudo numa metrópole vizinha, onde a empresa tem sua matriz.

É importante também que se diga que, apesar de pai e de profissional respeitado, o Fábio, hoje com vinte anos, mantém todas as características de quando era adolescente: sempre pronto a organizar shows, festas e jogos; estuda música à noite e continua agitando a vida do bairro.

A inserção no mundo do trabalho _____

Qual é a relação entre a Escola e a inserção no mundo do trabalho, nesta sociedade onde a produção e os serviços são todos organizados segundo a lógica do capital?

Desde que a burguesia tomou conta da produção, impossibilitou aos artesãos, que eram também mestres de aprendizes, de concorrerem com os ritmos e os novos recursos da produção fabril. Desaparecendo os trabalhadores autônomos, desapareceu também a possibilidade das novas gerações aprenderem os ofícios diretamente com os mestres.

Na sociedade industrial, um ferramenteiro, um gráfico ou um tecelão só podem exercer a sua profissão dentro dos muros de uma fábrica, atrelados às máquinas que são dos patrões. O mundo, lá fora, não tem acesso aos segredos da produção e nem os operários podem transmitir, fora dos muros das fábricas, a sua "arte" porque as ferramentas não estão mais com eles.⁷

As máquinas acabaram incorporando os segredos das artes e dos ofícios e, hoje, muitos profissionais nem existem mais porque

várias das antigas especialidades foram parcializadas em diversas e pequenas operações repetitivas. Operar as máquinas, controlar a qualidade final dos produtos através de um gabarito, supervisionar os ritmos de trabalho dos companheiros e tantas outras “profissões” que são hoje fontes de tantos empregos (como vender, recepcionar, vigiar), podem ser aprendidas em poucos dias, no próprio local de trabalho.

A Escola é vista como a única instituição que, em nossa sociedade, tem a função de preparar todas as crianças para a vida adulta. E o que ela tem a ver com esse estranho mercado de trabalho? Sem dúvida, possuir algumas noções de leitura, escrita e dos números facilita o trabalhador a se orientar e decodificar seja os aspectos burocráticos, seja algumas indicações técnicas relativas à sua função. Mas, além de alfabetizar e de preparar os alunos para os próximos segmentos até chegarem à Universidade, haverá alguma outra ligação entre Escola do Primeiro Grau — a única à qual a grande maioria da população tem acesso — e o mundo do Trabalho?

Em todas as turmas que eu já tive, sempre havia vários alunos que, desde a quinta série, já estavam trabalhando há alguns anos. Eram empregados, carregadores de feiras livres, guardadores de carro e, em alguns casos, empregadas domésticas por meio período. Eles conseguiam corajosamente conciliar o estudo e o trabalho; mas o que sempre me intrigou foi o fato de que nem sempre eram os mais “necessitados” aqueles que estavam já trabalhando.

Com o passar dos anos, a vontade e, sem dúvida, também a necessidade de trabalhar vai se tornando mais premente para um número cada vez maior de alunos. Enquanto a Escola não consegue interessar a maioria das crianças nem, muito menos, apresentar alguma perspectiva concreta de encaminhamento para o futuro (a não ser a sua própria continuidade), muitos adolescentes preferem lançar-se ao mercado de trabalho deixando os estudos para um plano secundário.⁸

Quantas vezes já não me assustei encontrando as turmas meio vazias nos últimos meses do ano, ou senão, com os alunos se despencando de sono... Eles haviam trabalhado até altas horas da noite, em gráficas que recrutam menores para darem conta do aumento das encomendas na época do fim do ano. Para não atrapalhar o estudo, essas firmas fazem “até” um horário especial para as novas leva desses pequenos trabalhadores, sem carteira assinada, é claro.

Em poucos dias, os alunos-trabalhadores aprendem na própria gráfica a cortar, empilhar, empacotar e até imprimir pequenos dizeres. Depois de alguns meses de produção intensa, a maioria é dispensada; mas sempre um ou outro é convidado a entrar nos quadros dos empregados permanentes da firma. Então a Escola é abandonada em caráter permanente. Os critérios que norteiam tais seleções são sempre muito misteriosos.

Um procedimento muito parecido com o das gráficas é utilizado pelas cadeias de lanchonetes, tipo "**Bob's**", ou por outras redes de grandes lojas: estas abrem, de tempos em tempos, muitas vagas para menores, usando a sua rapidez e agilidade no serviço de atendimento ao público. Nessas ocasiões, a Escola registra um grande número de baixas. Depois de poucos meses de "**experiência**", há dispensas em massa. Eventualmente, um ou outro jovem é selecionado e aí permanece exercendo o cargo de "**supervisor**" das próximas turmas de pequenos trabalhadores.

Para as moças, além do comércio, as fábricas e oficinas de costura são as grandes fontes de emprego, temporário para algumas e mais duradouro para outras. Os requisitos são, como sempre, a esperteza — ou seja, aprender o trabalho com rapidez — pontualidade e cumprimento do dever. Não importa, para isso, o grau de escolaridade da candidata.

— "*O trabalho, a gente aprende no próprio trabalho. Esse negócio de diploma, na prática, ele não adianta de nada*".

Foi o que vários alunos me disseram. E devem ter razão: pelo que acompanhei dos meus alunos até agora, muitos dos que conseguiram terminar a 8ª série e foram procurar emprego, acabaram encontrando nos mesmos lugares onde os antigos colegas que não chegaram a terminar o Primeiro Grau já tinham trabalhado ou estavam ainda trabalhando.

De fato, o que se aprende na Escola, pouco ou nada tem a ver com o trabalho e, na maioria dos casos, a posse dos conhecimentos escolares só serve para justificar, se assim interessa ao sistema, uma hierarquização de postos ou funções. Por reconhecer esta situação, as famílias que têm condições de amparar os adolescentes e guiá-los até mais tarde, vivamente os aconselham a continuarem seus estudos por mais tempo, além do ginásio, gostem eles ou não. Supõem, quem sabe, que com um diploma do Segundo Grau, mais alguns cursos extras, de língua estrangeira — de preferência o inglês — datilografia, etc., o jovem consiga arranjar uma colocação melhor.

Há também os pais que fazem tudo para encaminhar os filhos, ainda quase crianças, para as carreiras consideradas "seguras". Chegam até a fazer os maiores sacrifícios para pagarem os cursinhos tipo Tamandaré, ou Martins, que preparam os alunos para os concursos das escolas militares. Não importa quais sejam as tendências ou os gostos das crianças.

Trabalho intelectual X trabalho manual

Esse estranho e incerto mercado de trabalho que aguarda a grande maioria das novas gerações, há bastante tempo vem se colocando como um motivo sério de discussão e, também, de apreensão generalizada. Atualmente, mais uma vez, vários professores, pais de alunos e políticos, cada um levado pelas razões e interesses os mais diversos, voltam a defender o ensino profissionalizante público, a nível do Primeiro Grau.

É verdade que essa proposta, conscientemente ou não, mas sempre inevitavelmente, vem reforçar e perpetuar a divisão de classes sobre a qual está estabelecida a nossa sociedade. Mas é de se perguntar: apesar disso, ela resolveria pelo menos a questão premente dos adolescentes das classes populares que precisam e querem se engajar no mercado de trabalho? Poderia ela garantir que os estudantes do Primeiro Grau já saíssem da escola contando com uma profissão?

De quais equipamentos as escolas deveriam dispor para que pudessem preparar os seus alunos para um mercado de trabalho real? Como poderiam elas se adequar às contínuas mudanças que ocorrem na organização da produção? Será que interessa realmente a esse sistema, sobre o qual está estruturada a nossa sociedade, a preparação para o trabalho?

É estranho que aqueles que hoje propõem a profissionalização não se recordem que várias tentativas foram feitas, em tempos bastante recentes, no sentido de se introduzir a preparação para o trabalho no ensino médio. Quaisquer que tenham sido as intenções recônditas ou explícitas dessas medidas (dos "Ginásios Orientados para o Trabalho" na década de sessenta, ou das matérias de "Formação Especial" no início da década de setenta), essas foram, sem dúvida, tentativas de ligar a Escola ao Trabalho; mesmo se foram encaminhadas apenas como uma preparação mais longínqua, genérica e não ainda diretamente referida a um fazer profissional específico.

O que temos a constatar é que essas tentativas foram abandonadas antes mesmo que se pudesse avaliar quais teriam sido os seus resultados. No entanto, há um aspecto que deve ser levantado porque nos mostra qual é o interesse que a Escola e, em geral, a sociedade têm em relação ao trabalho produtivo.

Muitas escolas, nas décadas passadas, chegaram a receber equipamentos como tornos mecânicos, plainas limadoras, serras elétricas, fornos para cerâmica, pequenas impressoras, máquinas de costura, máquinas de escrever, etc. Muitos desses equipamentos acabaram se estragando ou foram danificados e, na grande maioria dos casos, não pelo uso excessivo, mas, muito pelo contrário, pelo mais completo desuso. Várias dessas máquinas, pelos motivos os mais diversos, nem chegaram a ser instaladas; muitas não chegaram sequer a ser desembaladas e acabaram ficando esquecidas em algum canto da escola. Conforme o relato de uma professora colega minha, na escola em que ela trabalha foi encontrado um forno para cerâmica ainda embalado, embaixo de uma escada. Não havia ninguém na escola que soubesse nem quando nem como aquele forno havia sido entregue naquela repartição de ensino.

Nas poucas Escolas Públicas onde ainda hoje se ensinam as matérias de **"formação especial"**, elas não passam de noções com práticas limitadas de entalhe... com cartolina e papelão em **"Artes Industriais"**, ou preenchimento de alguns formulários... em **"Técnicas Comerciais"**.

Olhando rapidamente para o que aconteceu nesses últimos vinte e poucos anos, nas escolas públicas de Primeiro Grau, podemos ver que, se por um lado a política educacional prossegue em seus movimentos descontínuos, atendendo aos interesses econômicos e propagandísticos mais imediatos, por outro lado, devemos também reconhecer que a Escola como tal, a unidade escolar formada pelas pessoas que nela trabalham, não parece demonstrar o mínimo interesse pela questão do trabalho ou da produção.

A Escola desconhece, ou não sabe como utilizar ou incorporar na sua rotina diária, os instrumentos que, afinal de contas, ainda são básicos para a produção dos objetos usados pela população. As únicas máquinas com as quais a Escola tem alguma intimidade, ou reconhece alguma utilidade, são as máquinas de escrever.

A Escola, como não poderia deixar de ser, incorporou a separação milenar em nossa sociedade, entre o trabalho manual produtivo e o trabalho intelectual.

— “Esses alunos da 506, que não querem nada com o estudo, deviam ser encaminhados para um curso de construção civil ou de mecânica. Aí eles iriam dar certo”.

Em quantos Conselhos de Classe já não ouvimos afirmações, senão idênticas, muito parecidas com essa? Mais até que separação entre trabalho manual produtivo e trabalho intelectual, o que há é um certo — e às vezes velado — desprezo pelo trabalho produtivo. Os que não dão conta do estudo, não importa quais sejam os motivos, devem ser encaminhados para os trabalhos “manuais”...

Numa reunião geral de professores do Município do Rio de Janeiro, há pouco tempo atrás, questionava-se o fato de que muitas crianças que sabem construir carrinhos de feira, montar caixas de engraxate ou armar pipas não conseguem, no entanto, serem alfabetizadas. A reação de vários professores foi unânime ao afirmarem que **“uma coisa não tem nada a ver com a outra”**. E mais, chegaram a dizer que **“os pré-requisitos e a coordenação motora necessária para a alfabetização são totalmente diversas”**.

Será uma questão de mãos finas e mãos calejadas? Ou nos encontramos já diante de um argumento de fundo racista? Há alguns que nascem para os trabalhos braçais e os que, biologicamente, são destinados aos trabalhos intelectuais?...

Mesmo que estes preconceitos se encontrem muito mais disseminados do que se pensa, em nossa sociedade, sendo assumidos inclusive por vários de nossos atuais mestres, vamos, contudo, deixar de lado essas vertentes mais discriminatórias da relação entre Escola e Trabalho. Devemos reconhecer que, via de regra, há um posicionamento geral bem definido a respeito do que se espera da Escola, a respeito do seu papel: é ela a instituição que está encarregada da **“formação intelectual”** das novas gerações. De fato, este é o papel encarnado pelos que se identificam como Escola — Direção e professores — e aquilo que imaginariamente esperam todos aqueles que dela se utilizam — alunos e pais.

Desta forma, o papel da Escola é tão importante que, no afã da formação intelectual das crianças, não há lugar para a preocupação com as práticas cotidianas. Exatamente aquelas atividades pelas quais tudo é realizado. Mas Cultura, em nossa sociedade, nada mais tem a ver com a produção. A questão do trabalho somente está colocada como uma questão de contingência:

— *“Já que há pessoas que não conseguem se escolarizar, vamos oferecer uma preparação profissional”.*

Ou então:

— *“Já que há tanta miséria, tanto menor abandonado, vamos oferecer às crianças das classes pobres uma chance de ter seu ganha-pão honesto”.*

Nunca se pensa que os trabalhos concretos possam ter uma importância fundamental para a sobrevivência humana; nunca se reconhece, por exemplo, qual a importância de se construir uma casa, de se plantar, de se instalar a energia elétrica, de se fazer mesas e cadeiras ou de se trabalhar o ferro.

— **“No Brasil são extraídos por ano tantos milhões de toneladas de ferro”**, ensina o professor de geografia. O que nunca se diz é quantos homens foram necessários para se extrair toda essa riqueza. Como também nem se fala de quais são os processos de extração e de transformação do ferro, etc. ... O que nunca se pensa é em fazer uma história do trabalho, como também nunca se explicita o fato de que, nessas práticas produtivas, estejam embutidos vários conhecimentos científicos. As **“ciências”** e as **“práticas”** são vistas, na Escola, e pela sociedade em geral, como dois mundos que não se tocam.

Em geral, nunca se pensa que no ensino da Zoologia que se faz na 6ª série possam ser incluídas, por exemplo, algumas práticas concretas: poder-se-ia desenvolver a piscicultura, ou então, quem sabe, a criação de pequenos animais como galinhas, coelhos, etc.

Por que um aprendizado de Geometria — que aliás, como já vimos, é muito pouco desenvolvido nas escolas do Primeiro Grau — não poderia ser feito através de sua aplicação na construção civil, ou na fabricação de mesas e cadeiras, ou no desenvolvimento de barras e chapas metálicas, como acontece no aprendizado da marcenaria, da serralheira, da calderaria?

Ou então, por que o professor de física, na oitava série, não trabalha com a eletricidade, que está presente em praticamente todas as ocasiões da vida? Não poderia ele desenvolver com os alunos alguns circuitos elétricos, o enrolamento de pequenos motores, etc.? Os próprios alunos seriam os primeiros a providenciar os materiais para isso.

Um outro ramo da física, a mecânica, encontra-se hoje encerrada e domesticada nas máquinas, nos vários tipos de máquinas que produzem praticamente todos os objetos que são utilizados na cultura atual. No entanto, aquelas máquinas que, por outros motivos, acabaram chegando em muitas escolas, foram abandonadas e desconhecidas em todas elas; as máquinas, seus movimentos e suas possibilidades.

É inconcebível que um professor formado nas Universidades lide com máquinas, fios elétricos, tijolos, madeiras, bichos. Essas práticas devem ser deixadas para outros segmentos da sociedade. Para os intelectuais são permitidos os trabalhos manuais, às vezes, como um hobby, como uma atividade que relaxe o estafante trabalho intelectual...

Aqueles que transmitem as técnicas da produção são chamados de instrutores; não são considerados professores. No sistema SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), sua tarefa é chamada — aliás com grande propriedade em vista do que se pretende ali — de adestramento (algo parecido com o que se faz com o cão policial ou com o elefante do Circo).

A Escola não está interessada em recuperar os conhecimentos que estão embutidos nas práticas produtivas nem, muito menos, em aceitar o desafio de seu possível aprofundamento. Os “segredos” da produção têm que continuar encerrados nas fábricas e apenas aos empresários cabe administrar a transmissão desses conhecimentos, através do SENAI, por exemplo. Ai os futuros operários aprendem a “técnica” que, de fato, se tornou uma técnica puramente operacional: nada de procurar muitos porquês; o que interessa é o adestramento na profissão.

Assim, acontece algumas vezes que uma criança esteja estudando ao mesmo tempo no SENAI e na Escola. Nunca lhe ocorre que possa haver alguma conexão entre as frações que ela estudou na Escola e a Polegada Fracionária gravada no Paquímetro, que ela aprendeu a medir no SENAI; entre o movimento retilíneo que ela aprendeu nos livros de ciências e os movimentos de uma plaina limadora ou de uma serra alternativa; entre o Teorema de Pitágoras da Escola e a medição de ângulos e triângulos que ela aprende a fazer com o transferidor, e daí para a frente.

Não há lugar, nessa nossa sociedade, para se desenvolver o pensamento concreto.

Formados na divisão e no desprezo pelo trabalho concreto, a maioria dos alunos que termina o “Ginásio” dificilmente pensa em procurar trabalho nas fábricas. Não se sentem absolutamente atraídos por ajudar a construir as casas; perderam o interesse em fabricar as coisas. As moças que, por não terem outra opção, vão para as fábricas de costura, dizem que trabalham numa “confeção”, quando perguntadas sobre qual é o seu trabalho. Não gostam de dizer quais as tarefas que executam.

A fabricação só pode ser vista como um castigo; não se pode ter por ela o mínimo gosto. Bem sabem disso os que têm que ficar, por mais de oito horas por dia, debaixo das ordens de um capataz atento para que não se desperdice um segundo sequer da produção que pertence ao patrão.

A escola e a cidadania

Se o saber e a vida escolar parecem ter-se institucionalizado passando ao largo das experiências e das indagações das crianças

- Se a cultura oficial que a Escola sacramentou não qualifica o trabalho produtivo como origem também de conhecimentos e não consegue nem mesmo enxergar a possibilidade de realização e criatividade que existe no pensar/fazendo e no fazer/pensando

- Se a instituição escolar não foi realmente pensada para — e nem, apesar das expectativas que ainda se alimentam neste sentido, tem condições de — encaminhar as novas gerações para a vida profissional, como esta mesma instituição encara a questão de formar os cidadãos de amanhã? Como nela é experimentada a questão da cidadania, já que é na Escola que as crianças vivem sua primeira experiência mais ampla da sociedade instituída?

*Somos todos iguais perante a lei mas
cada um tem que “conhecer” o seu lugar* _____

Comecei a lecionar na rede do ensino público do município do Rio de Janeiro nos primeiros anos de implantação da Lei 5.692 quando, entre outras coisas, a obrigatoriedade do ensino se estendeu até aos 14 anos de idade.

É óbvio que nos bairros das classes média e alta, bem antes da lei existir, já existiam os Ginásios, públicos ou privados, que

atendiam à população estudantil do local após os estudos primários. Para estas áreas, a Lei 5.692 não trouxe nada de novo.

Mas nos bairros populares, que até então só possuíam os Grupos Escolares com as quatro ou cinco séries do curso primário, o cumprimento da Lei pressupunha a ampliação da rede escolar já que, agora, todas as crianças teriam o direito — ou a obrigação — de freqüentar também as quatro séries do curso ginasial.

Com efeito, naquele sentido, realizou-se em 1973 um grande concurso para a seleção de professores, como também de serventes, merendeiras e inspetores. Lembro-me que a prova foi no Estádio do Maracanã tal a proporção desse evento. Mas pouquíssimos novos prédios escolares foram construídos para oferecer o devido atendimento aos alunos que agora deveriam dobrar seus anos de permanência na Escola. Todo mundo sabe que o que se conseguiu foi a façanha de estender o tempo de obrigatoriedade escolar sem a proporcional ampliação da rede de ensino. Este milagre foi conseguido através da superlotação dos antigos prédios onde funcionavam os Grupos Escolares. Agora eles passaram a funcionar em três ou até quatro turnos, de três horas e meia cada turno.

A Escola na qual fui lotada após aquele concurso situava-se na Praia de Ramos. (É esta a mesma Escola na qual ocorreram a maioria das experiências que aqui estão sendo citadas). Quando o D.E.C. me encaminhou para lá, já foram me avisando:

— *“A Escola é dentro de uma favela! Foi difícil convencer a maioria dos professores a irem para lá. Mas quem está entrando agora não pode escolher muito, não é mesmo?”*

Chegando à escola, logo na minha apresentação, depois de mostrar o “**memorandum**” que indicava a matéria que eu iria lecionar, tive de “engolir” mais um comentário:

— *“Acabaram de se apresentar duas professoras de Estudos Sociais. Agora, para você, sobraram as turmas 509, 510, 511 e 512. São as piores turmas, mas você chegou por último...”*

Não havia então só escolas ruins, para as quais os professores eram obrigados a ir por serem recém-concursados. Havia também as turmas piores e, dentro dessas turmas, sem dúvida “alunos pésimos”, me diriam em seguida.

Ruins, piores e péssimos por quê?

Depois desses primeiros papos, dei uma olhada no prédio da Escola. Era uma estranha construção: um grande salão na entrada, seguido por um comprido e estreito galpão, subdividido em salas de aula onde não havia nem ventilação nem luminosidade. Expliquei-me que aquele prédio havia sido um balneário quando a Praia de Ramos atraía banhistas que vinham até mesmo de longe. Uma vez abandonado, a Prefeitura transformou-o em Escola para o atendimento das crianças da populosa favela que se formou no local. A única adaptação feita, na verdade, foi a demolição de algumas paredes que separavam as antigas cabines, para transformá-las em salas de aula.

Frente ao meu espanto de como podia funcionar uma Escola naquelas condições, simplesmente me foi dito:

— “Por essa área, são todas mais ou menos assim. Na favela Nova Holanda, a Escola é toda de madeira: foi construída assim ‘provisoriamente’, e já faz quinze anos. Não se pode nem mexer nos interruptores; para acender a luz você leva choque”.

Voltando para casa, observei as Escolas Públicas de bairros dos subúrbios e que atendem a outras classes ou grupos de pessoas. Alguns prédios bem sujos, outros com os vidros quebrados; mesmo assim apresentavam uma estrutura bem diferente daquela Escola que atendia os meus alunos ou as de seus colegas de outras favelas; as salas eram mais amplas, havia quadra de esporte, área para recreação, salas para biblioteca, laboratório, etc. Será que meus alunos também não percebiam todas essas diferenças?

Com a superutilização da Escola, as já precárias instalações do antigo balneário de Ramos foram rapidamente se deteriorando. Além das salas de aula sem iluminação nem arejamento, além da escassez de banheiros ou do refeitório improvisado, as instalações elétricas e hidráulicas foram rapidamente estourando. Além da infiltração das águas da chuva, por fim, as salas sofreram a infiltração dos esgotos da própria favela. Após inúmeras solicitações, um dia, finalmente, apareceu na Escola um engenheiro da Seção de Manutenção da Prefeitura para fazer a verificação dos inúmeros problemas apresentados pelas instalações. Após uma vistoria bastante rápida e superficial, afirmou:

— “Isso aqui é um lixo! Não sei mesmo como se pode trabalhar nessas condições. Mas, dado o local em que se encontra a Escola, não há necessidade de nada melhor”.

Algumas professoras que acompanhavam a vistoria se sentiram ofendidas pela afirmação do engenheiro e, por um instante, sentiram-se solidárias com os seus alunos. Afinal, havia sido dito que *"trabalhavam num lixo"*. E deram uma rápida olhadela apreensiva em torno para se certificarem de que nenhuma das crianças tivesse escutado o final da observação do engenheiro. Mas foi apenas um instante de solidariedade e de indignação frente ao desprezo e à discriminação manifestados assim, sem nenhum pudor.

Na verdade, muitas das colegas estavam também imbuídas dessa mesma concepção: de que há cidadãos de primeira, de segunda, de terceira... e mais categorias. Fato este que era expresso das mais variadas maneiras:

— *"Para esses alunos, nós só podemos dar o mínimo de conteúdo"*.

É o que afirmavam vários professores, com frequência, nos Conselhos de Classe. E mais explicitamente:

— *"Aqui eu não dou nem um décimo da matéria que tenho que ensinar na escola particular"*,

o que poderia vir acompanhado, com um certo ar de carinho e complacência, de:

— *"Até que eu gosto desses alunos; para eles, tudo que a gente dá está bom. A não ser uns, um pouco mais revoltados..."*

Um dia, houve uma preleção geral da Diretora para os alunos. Em pé, sobre uma cadeira, em frente às turmas formadas e com um sino na mão, a Diretora dizia:

— *"Vocês estão na Escola para aprenderem a se tornar cidadãos honestos e respeitados. Para isso é importante que cada um saiba qual é o seu lugar na sociedade, os seus direitos e seus deveres. E a Escola está aqui para lhes ensinar isso!"*

Sem dúvida nenhuma. Olhando o prédio, as salas de aula, os banheiros e o ensino ao qual eles tinham *"direito"*, esses alunos iriam aprender, sem necessidade de muita conversa, qual era o lugar que a sociedade lhes havia reservado.

A organização hierárquica da escola —

Aliás, que na sociedade existe uma hierarquia de postos, funções e privilégios, isso a Escola faz questão de mostrar a cada instante.

Primeiramente, há os que mandam e decidem. Os diretores e seus diretores adjuntos, que mantêm um relativo (e estratégico) afastamento dos alunos e podem dispor de uma sala própria, a sala da “Diretoria”.

A esses é que os pais procuram recorrer, muitas vezes sem sucesso, quando correm atrás de vagas para os filhos. A esses também é que cabe tomar as decisões de aplicação dos castigos mais pesados sobre os alunos considerados “rebeldes” — as suspensões ou, até mesmo, expulsões. Também são eles os que podem “colocar à disposição” os “seus” funcionários, isto é, mandar embora da Escola os professores, serventes, etc. Dos diretores não é exigida a assinatura do cartão de ponto; este vem sempre carimbado com a frequência integral.

Até hoje, não estão claros quais são os requisitos exigidos para que alguns professores se tornem diretores. Concursos não há. Em alguns casos apenas — bem poucos — foi aceita a indicação dos colegas da Escola. Mas, em geral, as direções continuam a ser indicadas (leia-se: impostas) de cima. São cargos de confiança.

Na maioria das vezes, as diretoras contam, para executar as tarefas burocráticas, com o trabalho de uma ou duas secretárias. Elas também dependem, para qualquer decisão, da aprovação — que muitas vezes significa uma simples assinatura — da própria direção.

Sobre o trabalho da direção, os alunos muitas vezes me perguntaram, quase sempre por ocasião de ausências breves ou prolongadas da direção:

— “Mas o que é mesmo que faz uma diretora?”

Ocupando a segunda escala na hierarquia da instituição escolar, vamos encontrar um conjunto de pessoas de apoio técnico-pedagógico, de número incrivelmente variado de escola para escola. Os motivos dessa variação são absolutamente aleatórios; nem mesmo é dito (e muitas vezes não acontece mesmo) que as escolas com um maior número de alunos sejam as que possuam um maior número de pessoal de apoio técnico-pedagógico.

A bem da verdade, os alunos passam o tempo todo de sua vida escolar sem chegar a perceber quais as atribuições e o trabalho desenvolvido por esse grupo de pessoas. É um grupo cuja relação com a direção é grande, com os professores pequena e com os alunos, salvo honrosas exceções, nenhuma.

Logo abaixo, ocupando o terceiro escalão da hierarquia escolar, vamos encontrar os professores, cujas atribuições são as mais evidentes e conhecidas pelos alunos e pais. O grande poder dessa categoria é o de aprovar ou reprovar seus alunos. Esse poder de aprovação e reprovação é absoluto e dele a maioria dos professores não abre mão. É possível reprovar um aluno em uma única matéria, mesmo que ele seja ótimo aluno em todas as outras matérias.

Em seguida, vem aqueles que são os “trabalhadores braçais” de uma Escola: as merendeiras e as serventes (aliás, o nome “servente” foi mudado oficialmente para “encarregado da limpeza”, mas o nome antigo permanece enraizado no vocabulário escolar). As atribuições destas funções também são evidentes e imediatamente reconhecidas.

Um aluno, uma vez, me fez observar que as únicas pessoas que usavam uniformes na Escola, além das crianças, eram exatamente as serventes e as merendeiras...⁹

Em geral, quando são feitas as avaliações sobre o andamento escolar, a maior parte do tempo é tomado para a discussão — e crítica reprovadora — da disciplina dos alunos, do estado de conservação das salas e das instalações escolares, além de se levantar alguns problemas com a merenda. Nunca, durante quinze anos de magistério público neste município, presenciei uma avaliação do trabalho dos professores e das direções.

A participação dos alunos na organização da escola _____

— “Não é verdade! Agora, em várias escolas, os representantes dos alunos participam das avaliações e dos Conselhos de Classe. Além disso, há também os C.E.C. (Conselho Escola Comunidade), que são os órgãos consultivos das Escolas”.

Isso é o que dirão aqueles que pensam que, com as novas medidas democratizantes, alguma coisa de substancial tenha se modificado na estrutura escolar.

Será que, com o advento da “Nova República”, estará realmente acontecendo uma nova forma de participação dos alunos ou, mais ainda, novos conteúdos de participação dos alunos e de pais na instituição escolar? Se existe essa participação, é ela pensada a partir verdadeiramente de uma concepção de igualdade de direitos? Mais ainda, será que, após esses duros anos de repressão, estarão as novas gerações conseguindo experimentar nas escolas a possibilidade de construir o seu espaço de vida e de criar novas relações sociais?

Anos atrás, quando entrei no magistério público, a única forma reconhecida de os alunos participarem da vida escolar era através do Centro Cívico. O Centro Cívico constituía-se de uma diretoria que, por ocasião das festas cívicas nas Escolas, desenvolvia atividades deste mesmo teor, isto é, discursos, marchas, hasteamento da bandeira, etc. Nessas ocasiões, o resto da escola participava com o silêncio.

Das diretorias dos Centros Cívicos faziam parte, geralmente, os alunos mais velhos, mais estudiosos e mais bem arrumados (o fundamental era estar sempre perfeitamente uniformizado). Em várias Escolas, essas diretorias eram escolhidas pelas diretoras da Escola e empossadas a cada ano. Em outras, chegava-se até a fazer eleições para a confirmação de uma chapa única. Neste caso, foi providenciado até mesmo títulos eleitorais para os “votantes”: — “Assim aprendem como se vota”, me explicou um dia a professora de Moral e Cívica, encarregada do evento.

Nos últimos anos da década de setenta, foi permitida a formação de mais chapas para a disputa das diretorias dos Centros Cívicos, mas as atividades permitidas continuavam as estritamente “cívicas”. Por sorte, as datas consideradas cívicas são poucas durante o ano escolar.

Aquela época, no entanto, no dia-a-dia, sobressaíam outras formas de participação dos alunos: para as turmas do curso primário havia os “ajudantes de sala”, já para os alunos do antigo curso ginásial havia as “patrulhas”. Os alunos “ajudantes” escolhidos eram o braço direito da professora; além de carregar giz, apagador, cadernos e levar recados, tinham a importante tarefa de tomar nota dos colegas que fizessem bagunça na ausência da “tia”. Já os alunos da “patrulha” deviam ostentar um bracelete no antebraço e eram encarregados de manter a ordem na entrada e saída da Escola, nos intervalos das aulas, etc. Não será demais observar que organização, naquela época, era sinônimo de repressão; e nada melhor do que ter alguém infiltrado entre os próprios alunos para se manter o controle.

Os Centros Cívicos foram implantados por imposição das diretrizes gerais da política educacional. Mesmo assim, ou por isso mesmo, sempre tiveram uma atuação bastante pequena. Já esses “ajudantes de sala” e as “patrulhas” foram iniciativas que surgiam “espontaneamente” nas próprias unidades escolares, tendo assim uma efetividade significativamente maior. A qualidade de sua atuação e, sobretudo, o seu maior ou menor grau de autoritarismo variavam conforme a maneira de pensar dos professores e da direção. (É importante notar que tais práticas são anteriores aos anos da ditadura).

No final da década de setenta, surgiram, em algumas escolas, as A.P.P.'s (Associações de Pais e Professores) e, para os alunos, os VIMA (Vigilantes do Meio Ambiente). Por essa época, a sociedade começava a reagir organizando-se sobretudo através da criação e fortalecimento das Associações de Moradores. Ao mesmo tempo, começou-se a desenvolver a preocupação com o meio ambiente. Foram, então, instituídas, através de portarias e circulares, essas novas entidades escolares.

No entanto, sem medo de ferir a verdade, posso afirmar que essas “inovações” em nada enriqueceram o convívio escolar. A grande maioria dos pais e alunos nunca chegou a saber sequer da existência de tais organismos. Os poucos participantes, escolhidos “a dedo”, praticamente não desenvolveram qualquer atuação nas Escolas. Foram muito mais usados pelas direções para participarem de alguma “culminância” (assim eram designados, na época, os momentos culminantes da relação Escola/D.E.S./Secretaria de Educação), dos projetos do D.E.C. ou da Secretaria de Educação.

Apesar do clima repressivo e da absoluta impossibilidade de participarem e de serem ouvidos na Escola, os alunos, vez por outra, sempre tentaram expressar o seu descontentamento, as suas críticas e, quem sabe, até mesmo apontar alguma forma própria de organização.

Lembro-me da indignação que reinou na Escola quando, mais uma vez, as turmas reunidas e enfileiradas no pátio, ouviam a diretora em cima da inefável cadeira, com o sino na mão e dizendo:

— “Ontem estive numa Escola e assisti à entrada dos alunos. Eles andavam em fila, em perfeito silêncio, cada um se encaminhando para as suas salas. Infelizmente, aqui nós não conseguimos isso até agora. Achei o comportamento naquela Escola tão bonito que me parecia estar em um outro planeta!...”

Imediatamente, do meio dos alunos, saiu uma voz muito bem ouvida por todos, dizendo:

— *“Devia ser o planeta dos macacos!”*...

O aplauso foi geral. Apesar de muito procurado, nunca foi encontrado o tal aluno que interrompeu definitivamente a prática do dia...

Ou então, a solidariedade daqueles alunos da sétima série que haviam ganho o campeonato de futebol de salão na Escola. Eles se recusaram a subir sozinhos no palco para receber as medalhas, já que consideravam que os outros colegas da turma haviam colaborado de maneira fundamental para a sua vitória. Os professores, organizadores do evento, não permitiram a subida em conjunto por interpretá-la contra os regulamentos. Assim, os alunos vencedores ficaram sem as medalhas.

Ou ainda, a determinação daquela oitava série que se recusou em peso a assistir à aula de Inglês por ter-se considerado ofendida com o que a professora havia declarado ao comentar o rendimento da turma:

— *“Não se pode esperar mesmo nada de gente que só come água com farinha”*.

Todos se recusaram a entrar em sala para assistir à aula, apesar das ameaças de que perderiam o ano. No entanto, em momento algum aceitaram parlamentar em separado com a direção ou com qualquer pessoa do serviço de orientação. Em bloco saíram da sala de aula, na hora de Inglês e, se alguém fosse chamado para discutir o assunto, todos iam juntos. O impasse só se resolveu uma semana depois, com o pedido de desculpas da professora. Este gesto foi aconselhado pela diretora que não estava conseguindo administrar o conflito e começava a temer que ele extrapolasse para outras esferas.

Hoje, os Centros Cívicos, as A.P.P.'s e as “Patrulhas” não existem mais nas Escolas do Rio de Janeiro, pelo menos oficialmente. A partir de 1982-1983, novas propostas de organização dos alunos, professores, pais e até comunidades, foram implantadas nas Escolas.

Se até aqueles anos votar era uma coisa rara, e formal, tanto na sociedade em geral quanto dentro da Escola, a partir dessa época, as eleições se tornaram frequentes e eram acompanhadas

com interesse e uma certa expectativa. Assim, atualmente os alunos das Escolas Públicas estão agora votando no mínimo quatro vezes ao ano. Eles elegem os representantes das turmas, a diretoria do Grêmio, o professor conselheiro e os alunos representantes no C.E.C. (Conselho Escola Comunidade).

Se o direito de votar e de ser representado é garantia de participação social e de exercício pleno da cidadania, então os alunos das Escolas Públicas estão muito bem servidos.

Não há dúvida de que os alunos gostam do movimento que precede às eleições: fazer cartazes, organizar outras formas de propaganda, acompanhar e provocar disputas... Nestas ocasiões, sentem o espaço da Escola como mais deles; sobem e descem escadas, andam e enfeitam os corredores e até lhes é permitido, eventualmente, a dispensa de algumas aulas. Depois das eleições, a vida escolar volta a correr "**normalmente**".

A eleição dos representantes de turma é mais direta, simples e rápida. A apuração é feita na sala e, no geral, o resultado é comemorado com palmas.

Depois do evento, porém, em reuniões ou quando solicitados a prestar conta de sua atuação como representantes de turma, muitas vezes acontece deles se queixarem de que os colegas não os acompanham — não "**obedecem**", chegam a dizer — e, confessam, não sabem bem o que fazer para cumprir o seu papel.

— "*Você é líder da turma; foi eleito, tem que aprender a fazer com que eles te sigam*".

Foi essa a sugestão que, num Conselho de Classe, um professor conselheiro deu ao representante da turma que, bastante constrangido, era cobrado pela falta de disciplina da turma.

Deixando de lado os resquícios de autoritarismo que deturpam o sentido de representação, mas que ainda estão presentes na maneira de pensar de muitos, devemos nos perguntar: será que qualquer forma de organização social sempre tem que ser pensada como tendo, inevitavelmente, que passar pela delegação de poderes através da representação?

Numa Escola próxima à Avenida Brasil, um dos alunos mais velhos que ia se candidatar ao C.E.C. explicou um dia, durante sua campanha:

— *“Representar é estar no lugar de alguém. Por exemplo, há uma festa ou uma reunião em algum lugar e eu, se eleito, vou participar representando toda a Escola. Vai ser como se todos estivessem lá”.*

Os colegas ouviam em silêncio mas, pela expressão de alguns, pareciam que quisessem perguntar:

— *“E se tiver doces, você vai comer por todos nós?”* ¹⁰

As eleições da diretoria do Grêmio e do C.E.C. assumem um caráter muito mais oficial do que a dos simples representantes de turma. Em todas as Escolas do Município do Rio de Janeiro, os pleitos são realizados na mesma época e os resultados são enviados para as instâncias superiores.

A implantação dessas duas representações criou, desde o início — e ainda cria — uma certa confusão entre os próprios participantes (“elementos”, como são chamados) dos dois organismos e também nas cabeças dos pequenos eleitores. O difícil é delinear suas respectivas competências, atribuições e — o passo é pequeno — o espaço de poder de cada um.

— *“Nós somos mais importantes porque vamos trabalhar próximos da direção, com os adultos, pais e professores. Vocês, do Grêmio, é só para ‘fazerem coisas para os alunos’”.*

Isso foi o que afirmou, um dia, Evaldo, um dos alunos representantes eleitos pelo C.E.C., na Escola onde trabalhei durante esses últimos anos. Estava acontecendo uma disputa entre o C.E.C. e a diretoria do Grêmio e o motivo era saber quem teria o direito de ocupar uma sala e um quadro mural na Escola.

Disputas ocorreram durante o ano todo, e pelos motivos os mais diversos. A quase totalidade dos alunos, uma vez cumpridos o seu dever de eleitor, só ficaram sabendo de longe das tais disputas e nunca delas participaram. No entanto, apreciaram o mural que o Grêmio fez e gostaram muito do baile que o C.E.C. promoveu.

Nos últimos meses do ano, a diretoria do Grêmio desistiu de qualquer atividade, mas um jornalzinho que saiu pela iniciativa de dois ou três alunos apenas passou como se fosse da entidade.

E a avaliação do trabalho dos professores, da atuação da direção e do funcionamento da instituição? E a participação na discussão sobre as questões educacionais? Não será que aí não se exercitaria a prática de um direito próprio do aluno?

...Sim, atualmente, em muitas escolas, os representantes de turma costumam ser chamados a participar da primeira parte do Conselho de Classe.

— *“Os alunos vão dar o recado deles; os professores anotem e respondam o que acharem necessário, agora ou depois, na turma”.*

É geralmente assim que a orientadora de minha Escola inicia os trabalhos de avaliação do Conselho de Classe. Nesta hora, costumo olhar para a meia dúzia de alunos presentes, cada um representando uma turma, sentados todos de um só lado da sala, de frente para o corpo de professores, técnicos e direção. Até aqueles que geralmente são mais falantes costumam gaguejar um pouco na hora de fazerem a sua avaliação ou de **“darem o seu recado”**. Os mais organizados trazem alguma anotação por escrito. Em geral, as colocações dos alunos se estendem por um tempo bastante exíguo. Caso sejam levantadas algumas críticas, o professor colocado em questão, se achar conveniente, dá sua resposta que, em geral, é apoiada por todo o corpo docente.

Há algo realmente novo nesta experiência de convivência escolar que prepara para a convivência maior na sociedade?

Por que, no caso dos Grêmios, ao invés de sempre se pensar em implantar ou reimplantar organismos representativos, hierarquizados, cujas finalidades acabam sempre ficando bastante confusas, não se pensa que a organização dos alunos poderia passar por outras formas? Quem sabe, tendo espaço para explicitarem seus interesses, iniciativas e atividades? Esta organização já acontece informalmente e a Escola não costuma reconhecê-la. Poder-se-ia, talvez, daí apreender como chegar a uma convivência social de pessoas e grupos que somam contribuições e que se expressam num coletivo.

Por que nunca se pensou em fazer, na própria turma, um Conselho de Classe daquela turma, com a participação de todos os alunos e professores? Será que não se começaria assim a exercitar uma prática de democracia mais real, onde, já que se está tratando de algo do interesse de todos, todos os interessados teriam o direito de participar?

Será que não seria esse um caminho para perceber mais facilmente como a garantia de que os direitos de todos sejam exercidos é uma questão complexa e o quanto a pretensa prática deste princípio vem geralmente camuflar a sua realização?

Talvez assim se começaria a descobrir o tanto que é preciso ser desvelado sobre a questão da cidadania.

Uma reflexão sobre a prática escolar

Chegar-se à constatação de que a maioria das crianças não gosta da Escola — seja devido à maneira como a Escola funciona no seu dia-a-dia, seja devido ao modo como nela se aprende a estudar — não chega a ser, propriamente, uma grande descoberta. Os meus filhos e os meus alunos, assim como a maior parte dos filhos e dos alunos de todos, acredito, nos dizem isso constantemente. É só preciso que os escutemos um pouco.

Ao mesmo tempo, e não podemos deixar de constatar também isto, todas as crianças, nas mais diversas ocasiões, demonstram uma enorme vontade — verdadeira sede — de saber, de conhecer, de entender o que se passa em volta, no mundo dos homens e da natureza. As crianças e os adolescentes demonstram ter um grande desejo de conhecer e atuar. — “O que é isso?”, não se cansam as crianças de perguntar, com o dedo apontado para qualquer coisa nova com a qual se deparam. — “Por que isso acontece?” — “Para que serve?...” É, no que perguntam, já estão se aproximando do objeto pelo qual se sentem atraídas, sempre dispostas a experimentar tudo que se lhes apresenta. Querem entender não só com a cabeça (pelas palavras), mas também com todo o corpo (pelas sensações), com os sentidos e com os sentimentos. **Por que essa vontade de conhecer e experimentar não é satisfeita e até mesmo, muitas vezes, se apaga na Escola?** ¹¹ Por que as crianças não gostam de aprender na Escola?

No esforço realizado até aqui de aprofundar essa questão, busquei levantar os principais fatos vivenciados em minha experiência de magistério na Escola Pública. É quase desnecessário dizer que, além de ter usado os olhos, os ouvidos e o coração, esse levantamento foi feito também com a “cabeça”, isto é, a partir das leituras que fiz, dos debates dos quais tenho participado, das inúmeras e prolongadas conversas com as colegas de trabalho.

Nenhuma dúvida de que a luta de classes — um dos motores da história do mundo ocidental nos últimos séculos — encontra-se na base da estruturação da Escola. Isso pode oferecer uma explicação sobre a maneira como ela se encontra implantada, ou sobre o modo como é utilizada pelas classes dominantes conforme os diversos momentos e conjunturas históricas... ¹²

Nenhuma dúvida de que as análises a respeito das variadas formas de inculcação ideológica sejam um importante instrumento para que se desvelem e se denunciem todos os meandros das propostas didáticas apresentadas como sendo apenas um conjunto de “ingênuas” técnicas de ensino... ¹³

Nenhuma dúvida também de que foi importante o defrontar-me com a posição corajosa da negação do valor da Escola aliada à denúncia de que o “poder de a escola dividir a realidade social não tem limites; a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo”... ¹⁴

Além das questões acima, também aquelas colocadas em pauta nos debates atuais sobre a democratização da Escola, a real ampliação do sistema escolar, a melhoria da qualidade do ensino público, a valorização da cultura popular... todas essas contribuições se encontram presentes na maneira como foi vivida e contada essa experiência, nem que seja como contrapontos ou como marcos de um caminho.

Se tudo o que foi lido, ouvido e debatido me ajudou a entender melhor ou a me localizar melhor em relação a vários aspectos da instituição escolar, muitos campos ainda se encontram em aberto e muito existe a ser indagado. São inúmeras as perguntas que perpassam a minha experiência e muitas delas se fizeram presentes aqui, neste trabalho.

O que é que querem nos dizer os alunos quando não gostam de obedecer às normas mais padronizadas da Escola ou quando simplesmente se recusam a obedecê-las? Quando resistem a assimilar os “conteúdos”? Quando se negam a acompanhar a lógica abstrata

Uma reflexão sobre a prática escolar

Chegar-se à constatação de que a maioria das crianças não gosta da Escola — seja devido à maneira como a Escola funciona no seu dia-a-dia, seja devido ao modo como nela se aprende a estudar — não chega a ser, propriamente, uma grande descoberta. Os meus filhos e os meus alunos, assim como a maior parte dos filhos e dos alunos de todos, acredito, nos dizem isso constantemente. É só preciso que os escutemos um pouco.

Ao mesmo tempo, e não podemos deixar de constatar também isto, todas as crianças, nas mais diversas ocasiões, demonstram uma enorme vontade — verdadeira sede — de saber, de conhecer, de entender o que se passa em volta, no mundo dos homens e da natureza. As crianças e os adolescentes demonstram ter um grande desejo de conhecer e atuar. — “O que é isso?”, não se cansam as crianças de perguntar, com o dedo apontado para qualquer coisa nova com a qual se deparam. — “Por que isso acontece?” — “Para que serve?...” É, no que perguntam, já estão se aproximando do objeto pelo qual se sentem atraídas, sempre dispostas a experimentar tudo que se lhes apresenta. Querem entender não só com a cabeça (pelas palavras), mas também com todo o corpo (pelas sensações), com os sentidos e com os sentimentos. **Por que essa vontade de conhecer e experimentar não é satisfeita e até mesmo, muitas vezes, se apaga na Escola?**¹¹ Por que as crianças não gostam de aprender na Escola?

No esforço realizado até aqui de aprofundar essa questão, busquei levantar os principais fatos vivenciados em minha experiência de magistério na Escola Pública. É quase desnecessário dizer que, além de ter usado os olhos, os ouvidos e o coração, esse levantamento foi feito também com a “cabeça”, isto é, a partir das leituras que fiz, dos debates dos quais tenho participado, das inúmeras e prolongadas conversas com as colegas de trabalho.

Nenhuma dúvida de que a luta de classes — um dos motores da história do mundo ocidental nos últimos séculos — encontra-se na base da estruturação da Escola. Isso pode oferecer uma explicação sobre a maneira como ela se encontra implantada, ou sobre o modo como é utilizada pelas classes dominantes conforme os diversos momentos e conjunturas históricas... ¹²

Nenhuma dúvida de que as análises a respeito das variadas formas de inculcação ideológica sejam um importante instrumento para que se desvelem e se denunciem todos os meandros das propostas didáticas apresentadas como sendo apenas um conjunto de “ingênuas” técnicas de ensino... ¹³

Nenhuma dúvida também de que foi importante o defrontar-me com a posição corajosa da negação do valor da Escola aliada à denúncia de que o “poder de a escola dividir a realidade social não tem limites; a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo”... ¹⁴

Além das questões acima, também aquelas colocadas em pauta nos debates atuais sobre a democratização da Escola, a real ampliação do sistema escolar, a melhoria da qualidade do ensino público, a valorização da cultura popular... todas essas contribuições se encontram presentes na maneira como foi vivida e contada essa experiência, nem que seja como contrapontos ou como marcos de um caminho.

Se tudo o que foi lido, ouvido e debatido me ajudou a entender melhor ou a me localizar melhor em relação a vários aspectos da instituição escolar, muitos campos ainda se encontram em aberto e muito existe a ser indagado. São inúmeras as perguntas que perpassam a minha experiência e muitas delas se fizeram presentes aqui, neste trabalho.

O que é que querem nos dizer os alunos quando não gostam de obedecer às normas mais padronizadas da Escola ou quando simplesmente se recusam a obedecê-las? Quando resistem a assimilar os “conteúdos”? Quando se negam a acompanhar a lógica abstrata

da matemática? Quando abandonam a Escola? Quando não seguem as "suas lideranças"? Não será que eles estão querendo nos dizer: "Nós não queremos que a Escola anule a nossa individualidade. Nós não queremos perder a nossa autonomia de pensar"? Não será também que o que eles nos apresentam é uma resistência às formas mais sutis da dominação?

Raciocínio/pensamento

Frente ao fracasso geral e gritante dos alunos nas provas do vestibular de 1987, o coordenador do CESGRANRIO (Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio) afirmou em entrevista na televisão:

— "O resultado das provas demonstrou uma total falta de raciocínio por parte dos alunos. A escola não está ensinando a raciocinar".

Com essa afirmação, o coordenador dos exames vestibulares afirmava com clareza e simplicidade a função que ele espera seja cumprida pela Escola, posição que é compartilhada pela grande maioria da opinião pública: a Escola tem a função de desenvolver o raciocínio dos nossos jovens e adolescentes. Função essa que, a seu ver, não vem sendo cumprida.

Sempre que se fala de Escola, logo se pensa em formação de raciocínio, como no caso acima; quase nunca se liga Escola à imagem de desenvolvimento do pensamento.

Não há como deixar de se constatar que, sobretudo no que se refere à Educação ou Ensino, fala-se muito pouco em **pensar** mas fala-se muito em **raciocinar**, em formação e desenvolvimento do raciocínio. Será essa uma simples substituição de termos, ou haverá aí uma intencionalidade quanto ao uso das palavras?

Pensar é, muitas vezes, substituído pela palavra "**achar**" (será por acaso?), o que deixa transparecer uma conotação de algo impreciso, extemporâneo. Já para a palavra raciocínio, a conotação é de algo preciso, certo e, quando "**correto**" (quando leva aos resultados esperados), seus frutos são considerados como verdades.

A afirmação de que as crianças vão para a Escola com seis ou sete anos de idade "**porque é nesta época que elas atingem a idade do uso da razão**", situa-se nessa mesma linha: deixa transpa-

recer a concepção de que o intelecto se desenvolve unilinearmente, tendo como etapa terminal apenas a do **"uso da razão"** ou do funcionamento do raciocínio lógico.

Assim, o mais alto objetivo manifesto da Escola parece ter sido cronológica e biologicamente estabelecido. No momento preciso, é necessário povoar o intelecto de conceitos a fim de que a razão possa começar a se desenvolver — isto é, a colocar em conexão lógica os conteúdos dados. O pensamento aqui não entra, a não ser em suas funções de conexão lógica.

As raízes dessa concepção vão se situar há mais de dois mil anos atrás, nos primórdios do pensamento filosófico ocidental, quando o homem foi definido como **"animal racional"**. Tal conceito, uma vez definido, somente a custo e com mais de mil anos ganharia definitivamente o ocidente europeu. Na época moderna, a racionalidade, de atributo humano, foi transferida também para o todo real.¹⁵

Nesses dois últimos séculos, contudo, mais do que pela força da tradição filosófica ocidental, a superioridade absoluta da razão (da lógica racional) implantou-se quando os avanços técnico-científicos manipulados pela burguesia forjaram o mito do progresso e a confiança absoluta no método científico.

Dentro de uma nova versão de universo religioso, desta feita sob a égide da deusa razão, as ciências naturais se estruturaram em campos de conhecimento cada vez mais diminutos, específicos e especializados, e acabaram impondo seu método também às ciências do homem.

A ciência agora explica o real que, através dela, torna-se transparente. **O único saber reconhecido pela sociedade contemporânea passou a ser aquele constituído pelos conhecimentos científicos que podem ser facilmente divididos, dosados, distribuídos, quantificados e manipulados.**¹⁶ Conforme diz Merleau Ponty, a ciência não habita o real. Por este motivo é que ela pode se dar ao direito de dividi-lo, subdividi-lo, esquartejá-lo, ao mesmo tempo que conduzi-lo e organizá-lo, administrá-lo.

Nessa administração dos conhecimentos científicos, nós vamos encontrar os especialistas, os técnicos, os divulgadores, os aprendizes e os excluídos (isto é, os que não têm acesso às certezas das verdades científicas). Já em sua propagação escrita, nós vamos encontrar os tratados, as teses, as divulgações de massa e, também, os livros didáticos. Esses últimos se constituem em autêntico novos

catecismos segundo os quais deve se dar o aprendizado das ciências: elas devem ser assimiladas, não mais para o aprendizado dos antigos dogmas religiosos, e sim para o desenvolvimento da razão.

Como não poderia deixar de ser, é dentro deste imaginário social historicamente construído que as escolas vieram se estruturando, utilizando-se desses tipos especiais de divulgadores — os professores. Estes, com seus catecismos, formam, de um só golpe, os aprendizes e a grande massa dos excluídos — os reprovados e evadidos que nunca sequer terminaram o primeiro grau. Nas escolas, o saber não tem que ser discutido; o que se pode, no máximo, é escolher a melhor forma de administrá-lo e de divulgá-lo. Todo o saber já se encontra estabelecido. Seus divulgadores já “sabem” (ou têm que dizer que sabem porque afinal cursaram uma Faculdade inteira, cada um de uma ciência) o que é a Gramática, a Matemática, a Biologia, a Física, a Geografia, a História. No máximo, a discussão que ainda pode ser feita, e em geral só se dá entre os administradores do ensino, é a que diz respeito à tendência mais “científica” ou mais “humanista” (leia-se humanista em registro de “saúde”) dos currículos escolares¹⁷ — o que vem a ser uma forma de continuar dando voltas em torno do mesmo currículo.¹⁸ E no centro deste círculo nós vamos encontrar a razão.

Se o desenvolvimento do pensamento passou também, como passamos cada um de nós, pela apreensão e reprodução da lógica, a nossa sociedade, que não “**pensa**” mais o pensar, quer que se “**pense**” que a única e mais perfeita forma de conhecer e dominar a natureza seja através da razão e da lógica. Mais ainda, o caminho para o desenvolvimento racional dos intelectos se encontra já definido. Basta agora o apropriar-se dos instrumentos metodológicos — conceitos e procedimentos — através dos quais se abrem as portas do conhecimento verdadeiro.

No ensino, a razão não precisa mais ser usada para descobrir o novo e nem se vê como necessário o refazer o caminho que levou à formulação das leis, das fórmulas, dos conceitos. É suficiente conhecê-los e aplicá-los. O real já se encontra conhecido e fixado em representações, basta só apreendê-las.

Nossas crianças se sentem invadidas e esmagadas pela absolutização e pelo volume dos conhecimentos que devem ser aprendidos. Elas têm clareza de que nunca chegarão a dominar todos os conteúdos que a Escola ensina. E mais: para serem “**aprovados**”, nossos alunos devem se demonstrar capazes de explicitar, segundo os moldes prefixados, a aplicação das fórmulas e conceitos aprendidos. Não há espaço para intuições, para opções diferentes, para

pensar com seu próprio ritmo, com sua própria capacidade de reflexão. Não há espaço para a experimentação, o repensamento e a criação em conjunto.¹⁹

O esquecimento do que é pensar resultou no desprezo característico das escolas em relação à imaginação, à fantasia, à intuição; produziu o esquecimento de que o intelecto trabalha também com os sentidos e com o corpo todo. Frases como esta: **"O desenvolvimento humano, em todos os campos, deve mais à imaginação do que à inteligência"**, de Einstein, podem até constar dos murais da escola — que foi de onde eu colhi esta. Mas ela consta aí mais como uma mensagem — decorativa mais que poética — sem guardar nenhuma relação com a prática e a realidade escolar.

Dentro do modelo do racionalismo vigente, que acredita na excelência da cabeça e no seu funcionamento em separado do resto do corpo, não se consegue imaginar um processo de aprendizagem que não seja aquele de estarem todos sentados numa cadeira, apoiados numa mesa e na maior **"ordem"** possível. O que se pretende é que o intelecto possa se desenvolver sem (independente de) qualquer fazer; como se o racionalismo ele próprio não estivesse já inscrito num **modo de fazer** que ele mesmo determina. Estar sentado em silêncio é um (não) fazer, assim como é um fazer o apertar parafusos durante dias a fio numa cadeia de montagem.

A Escola acaba por reforçar o trabalho de esterilização da criatividade que é iniciado pela própria vida nos grandes centros urbanos, através de seu ritmo inexorável, sua selva de cimento, sua sonoridade ruidosa de motores... e que ganha corpo com o bombardeio das imagens programadas dos transmissores de TV.

Até mesmo por isso é importante que se volte a falar do — e a se acreditar no — pensamento. Afinal, essa é uma prática própria do homem, sem a qual não se teriam produzido, ao longo do tempo histórico, as culturas, as artes, as ciências e ... a própria razão.

Esse trabalho de pensar se reinicia em cada criança, desde o momento em que ela estabelece uma diferenciação entre o **"eu"** e o **"mundo"**. Afinal, não podemos nos esquecer de que é porque a criança pensa que ela também pode apreender a lógica do mundo instituído no qual ela está imersa; e que, por isso mesmo, ela poderá também trabalhar na instituição de um novo mundo.

Pensando/fazendo — a práxis da autonomia

Por mais forte que seja a pressão das instituições “autonomizadas” e de tudo que se encontra estabelecido em nossa sociedade, sempre haverá possibilidade de se repensar esse instituído, compreendê-lo em sua inércia estéril, elucidá-lo, buscando um modo de fazer novo, comprometido com necessidades de um real atual, decifrado e admitido como tal.

Ao se tentar romper com a prática estabelecida, não é necessário — e nem seria possível — ter uma evidência e uma clareza absolutas que se traduzissem na certeza daquilo que se quer — e que se julga necessário — fazer.

Certamente, é o bastante que se comece por aquilo mesmo que se está vivendo. Deveríamos começar a analisar se é isso mesmo o que nós estamos querendo fazer como professores, e se isso que estamos fazendo nos enriquece a nós mesmos e aos outros com quem convivemos e trabalhamos. Deveríamos esclarecer se, nesse nosso fazer, estamos apenas repetindo o que incorporamos em nós desse mundo instituído (se estamos simplesmente “sendo agidos” por outros) ou se estamos assumindo o nosso próprio discurso, se é o “meu discurso” o que estou tentando viver.

Por que o professor Antônio Leal, rompendo o cerco, conseguiu que seus alunos se interessassem pela escrita e leitura, depois de três ou quatro anos de escola sem dar nenhum avanço na aprendizagem? Ele mesmo nos diz: “A grande aventura de ser alfabetizador, descobridor de escritas, garimpeiro de palavras — me fascinava”.²⁰ O nosso colega se sentiu atraído, teve vontade e, por isso, se jogou nessa aventura com nada mais que suas experiências, suas leituras, sua compreensão, seu lado artístico (coisas que existem em cada um de nós). Não considerou seus alunos simplesmente como crianças analfabetas, mas como seres humanos que “...devem ser entendidos como um todo. Deve-se trabalhar as suas formas de representação, buscando bem no fundo do seu ser”.²¹

Ele recusou o método estabelecido a priori, porque não há “o” método, ele deve ser recriado a cada experiência: **É uma espécie de risco de bordado que serve para um único bordado**”.²²

Quando foi que os alunos da professora Ivanise, considerados especiais por resistirem à alfabetização durante anos a fio, chegaram até à descoberta da escrita? Foi quando, através dos sons e dos

instrumentos musicais, do fazer a música — e a música constituía aqui uma experiência e uma linguagem fundamental, unindo os alunos e a professora — foram explicitados os vários símbolos gráficos.²³

Aqui a música não foi utilizada como “meio para”, como trampolim ou como uma inteligente estratégia. Ao contrário, significava uma experiência e um trabalho vital do pensamento humano²⁴ que, quando vivida com prazer, é capaz de abrir para outras experiências.

Por que, muitas vezes, consegui interessar e, até mesmo, apaixonar os meus alunos do “ginásio” pela discussão do processo histórico da humanidade? Foi quando partimos para nos deixar envolver pelos acontecimentos do passado, chegando a interpretá-los cenicamente (usando os textos e a imaginação) e, por isso mesmo, reinterpretando-os. Foi quando os alunos sentiram o meu forte interesse (e não a minha certeza) na procura de sondar o passado tentando entender dele o que hoje nos constitui. Foi quando descobrimos juntos que pensar sobre alguma experiência do passado/presente amplia realmente, não só nossos conhecimentos, mas a possibilidade de pensarmos a nossa própria experiência e de atuarmos de uma forma mais ativa em nossa realidade.

Essas, e várias outras práticas que poderiam ser citadas, acontecem no dia-a-dia da Escola e mostram que, por mais diferentes que sejam, o novo é possível. É possível que aconteça uma prática de ensino motivada pela vontade de uma aventura — desejo de liberdade — de um fazer que me enriqueça enriquecendo os outros. “A minha liberdade começa quando começa a liberdade do outro”.²⁵

É possível, no ensino, uma recuperação do fazer/pensar ou do sentido do fazer abrangente que é o próprio trabalho do homem (a música e as letras, a história e o teatro, a ciência e o trabalho...).

Parece claro que qualquer mudança na rotina escolar vai depender fundamentalmente de nós professores, de nossa relação com o saber, com os alunos e com a sociedade. A Escola da Ciência e da Razão nos deu vários conhecimentos mas, talvez, nos tenha afastado do convívio com a sabedoria e, sem dúvida, nos inibiu muitas possibilidades. No fundo, sentimo-nos aprisionados pelos conhecimentos. Nós mesmos nos percebemos, muitas vezes, sem condições de verificá-los, ampliá-los, discuti-los, enfim, de reinventá-los. Acostumamo-nos, simplesmente, a repeti-los.

Sentimo-nos prisioneiros e aprisionamos os outros. Por estarmos fechados numa única via de acesso aos conhecimentos, não conse-

guimos perceber os nossos alunos como seres que podem também reelaborar, recriar, pensar e descobrir. E o educar acaba inevitavelmente sendo entendido e vivido como re-apreensão e repetição de modelos já dados. Por que não tentar abrir novos caminhos?

“Não há nenhum sentido em interessar-se por uma criança, um doente, um grupo ou uma sociedade, se não vemos neles, primeiro e antes de mais nada, a vida, a capacidade de ser fundada sobre si mesma, a autoprodução e a auto-organização”.

(Castoriadis, I.I.I., p. 111)

Notas

- [1] "Referimo-nos ao fato, mais importante, de que a instituição, uma vez estabelecida, parece autonomizar-se; que ela possui sua inércia e sua lógica própria; ultrapassa, em sua sobrevivência e nos seus efeitos, sua função, suas 'finalidades' e suas 'razões de ser'". CASTORIADIS, C. *Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio, Paz e Terra, p. 133.
- [2] Elas reivindicam seu direito à singularidade no sentido abordado por Guattari, conforme, por exemplo: "o traço comum entre os diferentes processos de singularização é um devir diferencial que recusa a subjetivação capitalística. Isso se sente por um calor nas relações, por determinada maneira de desejar, por uma afirmação positiva da criatividade, por uma vontade de amar, por uma vontade de simplesmente viver ou sobreviver, pela multiplicidade dessas vontades. É preciso abrir espaço para que isso aconteça. O desejo só pode ser vivido em vetores de singularidade". GUATTARI, F. e ROLNIK, S. *Micro-política — Cartografia do Desejo*. Petrópolis, Vozes, 1986, p. 47.
- [3] Veja COSTA, Beatriz. O Trabalhador e a Produção Hoje: um Ponto de Vista. *Cadernos de Educação Popular n. 9*. Vozes co-edição NOVA, 1985.
- [4] Frente à grande problemática que se levanta hoje, sobre as dificuldades de alfabetização, eu sempre me lembro que minha sogra, há mais de 40 anos atrás, conseguia alfabetizar crianças,

filhas de camponeses do interior de Minas Gerais. Para ela e para suas colegas de classe média do interior, formadas no colégio das freiras, alfabetizar crianças que não tinham tido nenhum preparo anterior e que iam para o pequeno grupo escolar segurando pela primeira vez um lápis na mão, não se constituía numa tarefa assim tão extraordinária. Estava dentro da normalidade da vida, assim como o fato de que as mesmas crianças não iriam além do primário, a não ser que entrassem em algum seminário. As técnicas pedagógicas da época eram bastante tradicionais mas, pelo que sei, junto com a alfabetização vinha também o catecismo (mesmo que não fosse ensinado diretamente na Escola). O ensinar era vivido como uma missão porque introduzia as crianças ao “estudo” da religião; explicação e sentido da vida.

Qual é o sentido que se tem hoje no trabalho de alfabetização? Não se trata evidentemente de propor a volta daquele sentido missionário, mas é possível ter uma relação educativa com crianças sem uma motivação? O saber os conhecimentos científicos, o exercício da cidadania chegam a se constituir numa motivação?

- [5] Nem nós professores temos coragem, na maioria das vezes, de enfrentar essa questão. Em que medida esses saberes que aprendemos e aprofundamos em nossa carreira escolar serviram para explicar a nossa própria experiência de seres humanos, como cidadãos, cientistas, trabalhadores e artistas que todos nós somos em potencial?

Difícilmente nós nos perguntamos se esses conhecimentos nos serviram, não para saber tudo, mas no sentido de conferir mais energia e lucidez ao nosso fazer social. Passamos a vida muito preocupados em demonstrar nossos conhecimentos — em mostrar nossa “competência” — sem nos preocuparmos em questionar o valor do que sabemos.

- [6] “...O que me é dado sob a aparência de saber não é sequer o próprio saber, mas sua caricatura banalizada e vulgarizada...” CHAUÍ, M. *O Que é ser Educador Hoje*. Rio, Graal, 7ª Ed., p. 59.

- [7] “...o trabalhador animava-a (a ferramenta) com a sua arte e habilidade própria, pois o manejo do instrumento dependia da sua virtuosidade. Em compensação, a máquina, que possui habilidade e força em vez do operário, é a partir de agora a própria virtuose, pois as leis da mecânica que nela atuam dotaram-na de uma alma”. MARX, K. *Grundrisse, em Consequências Sociais do Avanço Tecnológico*. São Paulo, Edições Populares, 1980, p. 38.

- [8] Parece-me que é neste engajamento precoce que, várias vezes, se dá a real "escola para o trabalho" nesta sociedade. Essas crianças, desde cedo, fazem vários estágios nos mais diversos ramos de atividade, aprendem a se movimentar no mundo do trabalho, adquirem segurança, travam conhecimentos e tudo isso acaba encaminhando-os para uma profissão mais duradora.
- [9] Sobre toda a trama de poderes que se estabelece na Escola, muito já foi dito e escrito. Mas a afirmação que talvez ajude melhor a entender por que o poder funciona é a de M. Foucault: "O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia... O poder funciona e se exerce em rede". *Microfísica do Poder*. Rio, Graal, 3ª ed., 1982, p. 183.
- [10] Por que não desmascarar o grave equívoco de considerar a representação própria da política burguesa como sinônimo de democracia? "A cada vez que, na história moderna, uma coletividade política entra em um processo de autoconstrução e de auto-atividade radicais, a democracia direta foi redescoberta ou reinventada... em todos esses casos, o corpo soberano é a totalidade das pessoas concernidas; cada vez que uma delegação é inevitável, os delegados não são simplesmente eleitos mas podem ser revogados a qualquer momento. Não nos esqueçamos de que a grande filosofia política clássica ignorava a noção (mistificadora) de 'representação'... Para Aristóteles, o elemento 'aristocrático' de (sua) Politéia se deve ao fato de que os magistrados são eleitos; porque em numerosas passagens ele define claramente a eleição como um princípio aristocrático... É Rousseau... que escreve que os ingleses se sentem livres porque elegem seu Parlamento, mas na realidade eles são livres apenas um dia durante todos os cinco anos... Desde que existem os 'representantes' permanentes, a autoridade, a atividade e a iniciativa políticas são roubadas do corpo dos cidadãos para serem entregues ao corpo restrito dos 'representantes' — que as usam de maneira a consolidar sua posição e para criar condições favoráveis para que possam influir, de uma maneira ou outra, nas próximas 'eleições'". CASTORIADIS, C. *Domaines de l'homme: Les carrefours du labyrinthe II*. Paris, Seuil, 1986, p. 288-289 (tradução livre).
- [11] Esse fenômeno que se inicia com os primeiros anos de Escola vai crescendo em proporção à medida em que os alunos avançam os degraus da instituição escolar. Assim se refere a respeito M. H. Patto: "A medida que transcorrem os anos de sua formação acadêmica, percebemos uma perda progressiva da

engenhosidade e da originalidade, uma maior banalidade na comunicação, *uma intensificação do medo do ridículo...*". (O grifo é meu). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo, Quatrocentos e Setenta, 1982.

- [12] "A educação popular igual para todos? O que é que se imagina que esta fórmula é? Acredita-se que na atual sociedade (e apenas tratamos dela nesse momento) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou pretender-se-á forçar as classes superiores a contentarem-se com a mesquinha educação popular das escolas primárias, educação à qual só podem ter acesso os trabalhadores assalariados bem como os camponeses, dadas as suas condições econômicas?" Cf. MARX, K. *Notas Marginais ao Programa do Partido Operário Alemão de Gotha*, 1875. In: DANGEVILLE, R. *Crítica da Educação e do Ensino, Karl Marx e Friedrich Engels*. Lisboa, Moraes Editores, 1978, p. 88.
- [13] Conforme P. Bourdieu e J. C. Passeron, *Ma.L.Ch. Deiró Nosella e outros*.
- [14] ILLICH, I. *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis, Vozes, 1977, p. 54.
- [15] "As modificações sucessivas que assinalamos no 'saber racional' das sociedades que podemos conhecer foram sempre condicionadas por modificações de representação imaginária global do mundo (da natureza e dos fins do próprio saber) — a última das quais cronologicamente ocorrida no Ocidente há alguns séculos, criou esta representação imaginária particular, de acordo com a qual tudo o que existe é 'racional' (e em particular matematizável), o que se pode saber é de direito esgotável, e o fim do saber é o domínio e a posse da natureza". CASTORIADIS, C. A. *Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio, Paz e Terra, 1982, p. 313.
- [16] Falando da universidade brasileira, preparadora de nossos professores, diz M. Chauí que ela "está encarregada dessa última forma de instrumentalização da cultura ao reduzir a questão do saber à do conhecimento, podendo, por isso mesmo, administrá-lo, pois sendo seu campo o saber instituído, nada mais fácil do que dividi-lo, dosá-lo, destruí-lo e qualificá-lo". *Educador: Vida ou Morte*. Rio, Graal, 1986, 7ª Ed.
- [17] Veja artigo "Latim vai voltar ao Pedro II", *Jornal do Brasil*, 13 de fevereiro de 1987.
- [18] "Não podemos esquecer que o humanismo moderno nasce como ideal de domínio técnico sobre a natureza (pela ciência) e

sobre a sociedade (pela política), de sorte que o chamado homem ocidental moderno não é a negação do tecnocrata, mas um de seus ancestrais...". CHAUÍ, M., *Educador: Vida ou Morte*, p. 61.

- [19] É claro que, para as crianças que pertencem às classes dominantes, o embate com a estruturação dos conhecimentos é muito mais facilmente superado. Elas "pagam" pelo conhecimento que recebem, o que já as coloca em posição de superioridade. Mais ainda, além disso, elas já respiram, pelo contato com o seu meio, o "valor" do discurso racional.

Para as crianças das classes populares, além da invasão de seu espaço autônomo de reflexão, o ser dominado pelos conhecimentos e métodos escolares significa ter que aceitar a mesma racionalidade que massacra seus pais no trabalho — quando há trabalho —; que divide o espaço urbano expulsando a cada dia multidões de pessoas que já foram expulsas antes, de algum pedaço de terra; enfim, que é capaz até mesmo de multiplicar ao infinito os armamentos e sua capacidade destrutiva em nome da manutenção da paz...

- [20] LEAL, Antônio. *Fala Maria Favela: Uma Experiência Criativa de Alfabetização*. Rio, Edição do Autor, 1982, p. 3.

- [21] Idem, p. 15.

- [22] Idem, p. 15.

- [23] *Jornal O Globo*. Maio de 1985.

- [24] "Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional, produtivo e necessário, que amplia em nós a capacidade de viver. Retirando à arte o caráter de trabalho, ela é reduzida a algo supérfluo, enfeite talvez, porém prescindível à experiência humana". OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis, Vozes, 1986, 5ª Ed., p. 31.

- [25] "Desejo poder encontrar o outro como um ser igual a mim e absolutamente diferente, não como um número, nem como um sapo empoleirado sobre outro degrau (inferior ou superior, pouco importa) da hierarquia dos rendimentos e dos poderes. Desejo poder vê-lo e que ele possa ver-me como um outro ser humano, que nossas relações não sejam um campo de expressão da agressividade, que nossa competição permaneça

dentro dos limites do jogo, que nossos conflitos, na medida em que não possam ser resolvidos ou superados, digam respeito a problemas e lances reais, envolvam o mínimo possível de inconsciente, o mínimo possível de imaginário. Desejo que o outro seja livre, porquanto minha liberdade *começa* onde começa a liberdade do outro, e, sozinho, posso no máximo ser 'virtuoso na infelicidade'". (O grifo é do próprio autor). CAS-TORIADIS, C., *Instituição Imaginária da Sociedade*, p. 113.

Indicações bibliográficas*

- ALVES, Rubens. **Conversas com Quem Gosta de Ensinar**. São Paulo, Cortez Editora, 8ª Ed., 1984 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 1).
- . **Estórias de Quem Gosta de Ensinar**. São Paulo, Cortez Editora, 2ª Ed., 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 9).
- LEAL, Antônio. **Fala Maria Favela: Uma Experiência Criativa em Alfabetização**. Rio, Edição do Autor, 1982.
- NILDECOFF, Maria Tereza. **Uma Escola para o Povo**. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras**. São Paulo, Moraes, 4ª Ed., 1981.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis, Vozes, 5ª Ed., 1986.
- RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo, Summus Editorial, 1982. (Novas Buscas em Educação, volume 11).

*As indicações bibliográficas apresentadas aqui não esgotam a bibliografia utilizada para fins da elaboração da tese.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO POPULAR 12

A referência básica deste trabalho é a rede de ensino público do Município do Rio de Janeiro.

O propósito deste trabalho é a discussão da Escola a partir da vivência comum a todos os que nela se encontram. A Autora procurou levantar aqueles aspectos mais simples e concretos que constituem o cotidiano da vida escolar: os uniformes, os livros, os aparelhos estragados, os representantes de turma, etc. Anotando frases de alunos, observações de professores, trechos de discursos de diretores, foram-se-lhe revelando aspectos pelos quais passam questões importantes de serem repensadas.

Sabemos que, hoje, entre as iniciativas de educação popular com crianças, estão se multiplicando experiências de "escola comunitária", "escola alternativa", em diversos bairros de periferia, favelas, áreas rurais. Na rede formal de ensino público — onde a maioria dos alunos são crianças das camadas populares — também são muitos os professores que se indagam sobre seu trabalho.

Coleção: Cadernos de Educação Popular:

- Nº 1 — Para Analisar Uma Prática de Educação Popular — Educação Popular: Um Depoimento — Beatriz Costa e Bernard von der Weid
- Nº 2 — Depoimento: Fala um Operário — Equipe do Nova
- Nº 3 — Conversando com os Agentes — Saber Popular/Educação Popular — Aída Bezerra e Pedro Benjamin Garcia
- Nº 4 — Só a Gente Que Vive é Que Sabe — O Que é a Seca — Equipe do Nova
- Nº 5 — Movimento dos Trabalhadores. Um Debate — Equipe do Nova
- Nº 6 — Do Fruto à Raiz — Zeca Tiago
- Nº 7 — Saúde e Educação Popular — Equipe do Nova
- Nº 8 — Alfabetização de Adultos — Equipe do Nova
- Nº 9 — O Trabalhador e a Produção Hoje — Equipe do Nova
- Nº 10 — MEB: Uma História de Muitos — Maria Aída B. Costa, Vera Jaccoud e Beatriz Costa
- Nº 11 — Agora o Mundo Não é Só o Nosso Lugar — Gustavo Lyra

