

Compassos e descompassos do fazer pedagógico

Nilda Alves*

Resumo

Através da metáfora da música, a autor apresenta aspectos importantes da história quotidianamente construída na escola. Baseando-se na pedagogia do conflito, são identificados três movimentos que compõem “música da escola”: a) a pedagogização do conhecimento, b) a grupalização e c) a criação de uma forma de pensar o pensamento. É apresentada uma análise de três documentos de diferentes épocas, que se referem à realidade brasileira: o Manifesto da Educação Nova (1932), a Carta Brasileira de Educação Democrática (1946) e Mais uma vez convocados — Manifesto do Povo e do Governo (1959).

Palavras-chave

Prática pedagógica, pedagogia do conflito, escola.

Abstract

Through the metaphor of music, the author presents important aspects of the daily built history of school. Based on the pedagogy of the conflict, three movements that constitute the “music of school” are identified: a) the “pedagogização” of knowledge, b) the “grupalização” and c) the creation of a way to “think of thought”. It is also presented an analysis of three documents of different times of Brazilian Education: The New Education Manifesto (1932), The Brazilian Letter of Democratic Education (1946) and One More Time Convoked — A government and people’s manifesto.

Key-words

Pedagogical practice, conflict pedagogy, school

* Professora adjunta da Faculdade de Educação/UERJ e professora titular em currículo da Faculdade de Educação/UFF (aposentada)

O título escolhido para este texto a qualquer um faz lembrar a idéia (metáfora) de ouvir/tocar música ou ser tocado por ela. Que música se toca na escola? Como se toca? Quem toca e quem ouve?

Certamente, outra poderia ser a idéia (metáfora). Poderíamos, por exemplo, escolher o título "A cor e a falta de cor do fazer pedagógico" ou "O vermelho e o verde do fazer pedagógico". Deveríamos, então, perguntar: Quem pintou ou deixou de pintar este fazer? Se é vermelho e verde, onde está o preto e o amarelo?

Mas vamos continuar e dizer que este texto bem poderia ter o seguinte título: "Os odores e os rumores do fazer pedagógico" ou ainda "A carícia e a repulsa no fazer pedagógico". Outras seriam, nestes casos, as metáforas e as perguntas.

Pode parecer, em um primeiro momento, que não tendo sobre o que falar, estou brincando com as palavras. Não se trata disto, no entanto. Neste aparente jogo, quero chamar a atenção para o fato de que não se escolheu para título desta fala algo como: "Vamos **olhar** para dentro da escola e **ver** o que lá se anda fazendo." Esta metáfora do olhar é aquela que, no nosso mundo ocidental, nos ensinaram/aprendemos a usar e considerar (ver?) como a única que expressa a "verdade". Quando queremos dizer que algo aconteceu "de verdade", dizemos: "Eu vi" ou "Fulano viu". Todos já **viram** na televisão o famoso "teste S. Tomé" - **ver para crer!** Esta forma de entender as coisas, porém, não é natural e, ao contrário, foi aprendida pela humanidade somente durante os últimos quatrocentos anos (o que é muito em nossa medida humana, mas é muito pouco para a história da humanidade). Há um autor que faz uma síntese perfeita disto ao dizer: "cada dia é mais evidente que o que pensamos sobre o mundo não é o que este é mas sim o que o animal-homem **vê** do mundo." (BRONOWSKI, 1981, p.19). No entanto, no final de um livro de 448 páginas no qual nos conta a história da ciência através

das conquistas do Homem sobre a natureza, este mesmo autor escreveu:

Iniciei esta série no vale do Omo, na África Oriental, e aqui retorno porque algo que aconteceu neste lugar permaneceu em minha mente desde aquele primeiro encontro. Na manhã do dia em que éramos para dar início à organização do primeiro capítulo da série, um pequeno avião decolou de nossa pista levando a bordo o "cameraman" e o técnico de som, mas, segundos após ter subido, o avião caiu. Milagrosamente, o piloto e os dois outros homens saíram ilesos.

Naturalmente, esse evento mau agou- rado me marcou profundamente. No momento em que me preparava para fazer o passado desfilar, o presente insinua sorratamente sua mão na página escrita da história e diz: "É aqui. É agora." História não são eventos, mas, sim, pessoas. Além disso, não são pessoas apenas recordando; é o homem vivendo seu passado no presente. História é o ato instantâneo de decisão do piloto, que cristaliza em si todo o conhecimento, toda a ciência, tudo aquilo que foi aprendido desde o surgimento do homem.

Permanecemos inativos por dois dias à espera de outro avião. Nesse intervalo, em conversa com o "camera- man", perguntei-lhe delicadamente, mas, talvez, sem muito tato, se ele não preferia que algum outro realizasse a filmagem aérea. Ao responder-me, disse: "Tenho pensado nisso. Vou sentir medo de subir amanhã, mas eu vou fazer a filmagem. Esse é meu dever". Estamos todos com medo — de nossa presunção, de nosso futuro, do mundo. Tal é a natureza da imaginação humana. Contudo, cada homem, cada civilização, foi para a frente em razão de seu engajamento naquilo que havia decidido realizar. O compromisso pessoal de um homem com seu ofício, o compromisso intelectual e o compromisso emocional, unidos em um só propósito, fizeram a Escalada do Homem. (BRONOWSKI, 1992, p.438)

Busquei esta citação para indicar, em primeiro lugar, que a história que cotidianamente construímos na escola tem uma importância capital, pois nela a criação de saber tem a ver tanto com o novo conhecimento como com uma história de conhecimentos acumulados — mesmo se muitos afirmam o contrário. Para tudo isto entender, portanto, e retorno ao que dizia no começo, é preciso que nos coloquemos a ouvir/sentir/cheirar/tocar/provar (e também ver, por que não?) o cotidiano — o de hoje e o de ontem — entendendo o presente e o passado como expressões inteiras daqueles que o fazem.

Em segundo lugar, a citação feita serve para trazer à baila um daqueles que é um dos sentimentos mais presentes em momentos de crise, como o que vivemos presentemente e como os personagens da história narrada por Bronowski viveram. Refiro-me ao **medo**, que de forma permanente e crescente, vai fazendo parte do nosso **aqui e agora**.

Em resumo, hoje para se entender a escola, é preciso que estejamos dispostos a, inteiramente, mergulhar nesta realidade: dançando/ouvindo a sua música, sentindo os seus sabores e odores, tocando profundamente o seu tecido, bem como vendo o que ela mostra e não aquilo que queremos ver.

É, então, dentro destas idéias do tempo presente, que o convite é feito para se ouvir a música da escola, nos seus compassos e descompassos.

São dois pra lá, dois pra cá

Estando acordado que para ouvir a escola não é possível nos botarmos à distância mas que, ao contrário, é preciso que em suas águas mergulhemos gostosamente, vamos começar a aprender a dançar com esta música que ouvimos. Creio que podemos, como um músico da minha terra¹ em uma música/poesia consagrada por Elis Regina, começar com o “são dois pra lá, dois pra cá”. O que quero dizer com isto?

Como o próprio título escolhido já insinuava, não é possível ouvir/to-

car “a escola”, pois o que existe são “as escolas”. Neste sentido, não é possível dizer, como adoram fazer nossas “autoridades” educacionais, “a escola é...”. Já que são tantas as escolas por este país e por este mundo afora, qualquer complemento que escolhamos para esta frase vamos sempre incluir umas e deixar de fora outras. Sendo assim, como falar? Sem dúvida dizendo: “as escolas tais em tal momento são ‘assim’, já que em outros momentos são ‘assado’” ou, melhor ainda, “a escola **é** e **não é**, ao mesmo tempo e no mesmo lugar”. Querem um exemplo?

Vou falar da escola “Francisco Manuel” (não escolhi este nome aleatoriamente: é o nome da escola na qual fiz meus quatro primeiros anos de primário; o homenageado é o autor dos versos do hino nacional). Ela vai representar alguma escola que cada um de vocês conhece que, com certeza, tem histórias diferentes, mas das quais vocês lembrarão, ao ouvirem as que vou contar, por um processo que chamamos de analogia. Esta escola fica em um prédio antigo, do fim do século passado, mas com razoável conservação, já que se encontra em um bairro de classe média, de uma cidade grande e tem uma diretora “bem insistente” — ou seja, os alunos que estão nesta escola têm pais/mães que a frequentaram quando crianças e uma diretora que “não deixa ninguém em paz” até conseguir as coisas. A escola tem dois andares e a maioria das salas de aula fica no andar de cima. No entanto, no andar de baixo ficam duas salas que são bem mais escuras que as de cima. Naturalmente, nenhuma das professoras quer trabalhar nelas. Como se resolve esta questão? Aquela mesma diretora que consegue, para satisfação de todos, as obras necessárias, com isto criando um bom lugar de trabalho e estudo, com critérios que não explicita para ninguém, **decide**, todo o início de ano, quem vai ficar nestas salas e, embora fazendo um certo rodízio, em geral são sempre as mesmas professoras que ficam aí — aquelas que não são muito “afinadas” com a música que a

diretora toca. Vamos perguntar: a música que esta diretora toca é boa ou ruim? Talvez pudéssemos responder que é boa e é má, se estes fossem os adjetivos que entendêssemos ser necessário usar, sobre o que tenho dúvidas. Afinal, “são dois pra lá, dois pra cá”.

Continuando a contar a história da “Francisco Manuel”... Nesta escola existem três merendeiras: duas trabalham pela manhã e a terceira à tarde. A merenda é sempre a mesma nos dois turnos (a questão do noturno fica para depois, como sempre aliás). Se você chegar pela manhã na escola vai sentir um “cheirinho esquisito” e na hora da merenda vai perceber que é grande o número de crianças que traz o seu pãozinho com manteiga de casa para merendar e que a comida sobra sempre. Já se você vier à tarde, vai sentir um cheiro que dá “aquele” apetite e vai ver as professoras — todas — merendando com as suas turmas. Como explicar isto? Com os mesmos ingredientes se ter sucesso e insucesso. Quem é cozinheira/o, entre as/os leitores, sabe a resposta. Creio que o sabor, digo, a música ficou mais clara! “São dois pra lá, dois pra cá!”

Nesta escola, trabalham dez professoras no turno da manhã e o mesmo número à tarde. Uma delas se chama Maria Jacintha, que por coincidência é o nome da minha filha. Esta professora trabalha com a turma de alfabetização, sempre, por que gosta. Na escola existem ainda outras três turmas de alfabetização cujas professoras mudam a cada ano. Uma destas é a Soninha que é considerada uma boa professora por colegas e alunos. Ao final de cada ano, no momento da matrícula, há uma estranha fila na sala da diretora — são pais de alunos que vão ser alfabetizados pedindo para que seus filhos fiquem na turma da Maria Jacintha. Ninguém pede a turma da Soninha. Por que será que isto ocorre? Por outro lado, no momento de escolha das turmas, todas as professoras querem ficar com a turma que no ano anterior foi de Maria Jacintha, inclusive a Soninha. Por quê? Que ritmo esta escola

tem na sua alfabetização? Também aqui, “são dois pra lá, dois pra cá”.

Pedro é aluno da escola desde a primeira série e está agora na quarta. Todas as professoras que já teve afirmam que ele é um bom aluno. No entanto, ao final de cada ano, na hora dos conceitos há aquela discussão: Pedro é bom menino, gosta muito de Educação Física, se “vira” em Matemática, tem liderança nas festas e jogos, mas é um “problema”... em Português! Pedro deve ou não passar de ano? “Tam... tam...tam!..” Música bem comum esta, não é? Como sempre, “são dois pra lá, dois pra cá”.

Afinal, chegou a noite, ou seja, a hora do noturno - do curso noturno.

Rosa chega à escola, todo dia por volta das sete horas da noite, com um certo atraso. Ao chegar tem que dar uma “paradinha” na cantina da escola para comprar um refrigerante que irá acompanhar um sanduíche, sempre de queijo, que é o ingrediente que menos corre perigo de estragar, já que ele foi feito de manhã antes de sair para o trabalho, junto com um outro que foi comido na hora do almoço. Jantar mesmo, só o que ela encontra, ao chegar em casa, no prato feito, deixado pela mãe, às onze da noite. Almoço, só aos domingos, porque sábado, se não tem escola tem trabalho. Rosa gosta de Português, não gosta de Geografia, não tem Educação Física, porque a escola nunca teve professor para esta “disciplina”, no turno da noite, e, além disto, de ginástica já chega a correria da vida. Ela se “vira” em Matemática. Os professores gostam dela e ela gosta muito da escola, entre outras coisas, porque tem uns rapazes bem interessantes...Ah! Sim. Rosa já repetiu o ano duas vezes. Por quê? Afinal, o “perfil” dela não é muito diferente do de Pedro, aquele menino a que me referi acima. Mais uma vez aqui, “são dois pra lá, dois pra cá”.

É dentro destes compassos e descompassos que se vai criando esta escola, estes professores vão

trabalhando, estes alunos vão estudando e todos tecem conhecimentos. Agora, eu pergunto: esta escola é boa ou é má? Creio que ficou claro que entendo que esta pergunta não tem nenhum sentido. As escolas nas suas diferenças - externas e internas - **são** e **não são**, ao mesmo tempo e no mesmo lugar.

No entanto, apesar deste **ser** ou **não ser**, nós todos aprendemos que a escola **é**, que o professor **faz**, que a música **toca**... tudo no singular, no afirmativo, em um tempo eterno e em um espaço abstrato.

Mas se não é assim, seria o caso de nos perguntarmos como se estabeleceu este "samba de uma nota só". O próximo convite que faço, então, é para que juntos busquemos escutar como se escreveu a história desta música.

Um pouco da história desta música: como se compõe um samba de uma nota só

Buscar entender como, historicamente, se compôs este "samba de uma nota só" está sendo visto, por muitos entre nós, como um movimento necessário, no atual momento. Em texto recente, Santos (1996) ao defender a importância de uma **pedagogia do conflito**, nos diz:

Penso, pois, ser necessária uma outra teoria da história que devolva ao passado a sua capacidade de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece do conflito e do sofrimento humano. Será através dessas imagens desestabilizadoras que será possível recuperar a nossa capacidade de espanto e de indignação e de, através dela, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia. (p.17)

É nesta mesma linha de raciocínio, que entendo ser importante buscar como se compôs essa música

sempre igual que é tocada quando se vai falar da escola.

Três são os movimentos que compõem esta música e que permitem explicar, um pouco, esta história. O primeiro deles poderíamos chamar, com Varela (1994), a **pedagogização** do conhecimento. O segundo, desenvolvendo o conceito de "governamentalidade" em Foucault (1979), como Popkewitz (1994), poderíamos chamar de **grupalização**. O terceiro, por fim, se refere a como se passou, a partir de um determinado momento, a pensar a forma, hoje dominante, de como se cria conhecimentos.

Para tratar do primeiro movimento — a pedagogização do conhecimento — vamos partir de um fato com que todos vamos concordar: o mundo é cheio de conhecimentos de toda ordem e origem e que nos aparecem sob múltiplas formas. Muitos desses conhecimentos podem estar sintetizados no texto abaixo:

A Torta do Zé Luiz (da Anne Marie)

Massa: 2 xícaras grandes de farinha de trigo; ½ xícara de açúcar; 100g de margarina ou manteiga (esta fica melhor); 1 ovo inteiro; 1 colher de rum ou de licor ou de limão (discutiu-se muito se era possível usar cachaça; conclusão: é). (Misturar tudo até sentir que solta das mãos. Se não juntar, botar gotas de leite. Se ficar meio mole, botar no congelador, um pouquinho). Untar a forma com margarina e espalhar a massa aos pedacinhos (para ficar bem fina). Dá uma bordinha em volta. Cortar uma fruta bem fininho. Forno até dourar.

Creme: (pode ser sem creme! Neste caso, polvilhar açúcar e canela por cima; este é o famoso "creme de confeitiro"). Colocar no copo do liquidificador: 1 copo de leite; 4 colheres de sopa de açúcar; 2 colheres açúcar; 2 colheres de sopa de farinha de trigo; 1 ovo inteiro; 1 colher de sopa de rum (ou outra bebida; aqui não vale o limão). Bater bem e esparramar sobre a fruta.

Que conhecimentos são percebidos, como existentes, em uma rápida análise da receita acima? — É preciso dizer que ela aparece exatamente como a anotei, no dia em que me foi dada. Mesmo que não tenha sido dito, todos entenderam que esta receita foi dada pelo José Luiz que é marido da Anne Marie. Por outro lado, tal como foi transcrita, dá para perceber que outras pessoas estavam presentes no momento em que foi dada (“discutiu-se muito...”). Percebe-se, também, a forma de linguagem familiar/de amizade pela presença constante do diminutivo. A escrita enredada dos ingredientes com o modo de fazer, tão diferente da maneira como as receitas aparecem em livros de receitas ou na imprensa, demonstra também esta forma familiar/de amizade e o contexto concreto em que se deu. O mesmo é demonstrado ainda pelas palavras que foram “comidas”, por não serem necessárias. Mas sobretudo, quem puder ler esta receita, com certeza, conseguirá fazer, sem muita dificuldade, esta torta. Estes conhecimentos, no entanto, não foram normalmente aprendidos na escola porque, de uma forma geral, não fazem parte daqueles escolhidos para serem “conhecimentos escolares”. Quais são, assim, estes conhecimentos e, principalmente, por que processos se passou para que fossem considerados **escolares**?

Em primeiro lugar, foi preciso **selecionar**. Ou se quisermos dizer de outra maneira, foi necessário negar outros conteúdos e formas. Era preciso dizer, e alguém disse, aqueles conhecimentos que entrariam e os que não entrariam na educação escolar. Em geral, a escolha feita se dava a partir do entendimento daquilo que era conveniente ou não aos que iam aprender, decidido a partir de critérios exteriores a eles próprios e a partir da autoridade de alguém que se considerava e era considerado em posição de fazer a escolha. Foi, em geral, uma escolha moral e autoritária. Por um lado, os que escolheram deixaram de fora aqueles conhecimentos que pudessem enfraquecer a “alma” dos educandos. Por ou-

tro lado, era preciso abandonar os saberes “inúteis” — o que conduziu à incorporação daqueles saberes mais “elevados” e ao abandono dos saberes cotidianos. Estes, ou se acumulavam através de uma longa história, para uso exclusivo no espaço/tempo cotidiano, ou eram esquecidos e recriados a cada vez que deles se tivesse necessidade ou, ainda, eram sistematizados no momento em que passassem a ter utilidade para os donos da produção, do saber e das decisões sobre a escola e seu currículo.

Este processo de seleção só foi possível, porque um outro acontecia, ao mesmo tempo. Refiro-me à **normalização**. Houve a necessidade, ao se escolher saberes retirando-os de seu contexto e das relações com outros aspectos do mesmo problema, de se dar o aspecto de normalidade a tudo isto. Era preciso que se entendesse como “normal” a sequência, a passagem de um para outro assunto que nada tinha a ver com o que lhe vinha a seguir. Talvez, valha à pena lembrar, à guisa de exemplo, uma sequência que tenho registrada, para deixar claro este processo: “durante meia hora os alunos ‘resolveram’ problemas; em seguida, fizeram uma “redação” sob o título “Um lindo dia de sol no campo”; em sequência, um exercício sobre classificação de animais (que coisa difícil!; quem sabe, realmente isto de cór?); o dia de aula foi finalizado com uma festa comemorando o Dia da Bandeira”. Reconheçamos que é preciso o desenvolvimento de um processo muito especial para que se considere, sem nenhum estranhamento, o desenvolvimento desta sequência. No entanto, esta é a “realidade” cotidianamente vivida em tantas escolas.

Estes dois processos permitiram e exigiram o desenvolvimento de um terceiro processo: a **hierarquização**. Para que fosse possível selecionar conteúdos e considerar normal uma sequência dos mesmos quase esquisofrênica, também, foi necessário estabelecer uma hierarquização entre eles. Existem, assim, aqueles saberes dignos de serem aprendidos

e que por isto são colocados no alto, e aqueles que não devem ou não precisam ser aprendidos, e por isto colocado na parte baixa de uma rígida hierarquia. Desta maneira, vão aparecer na escola espaços/tempos maiores para certos saberes e menores para outros (é “natural” que matemática tenha uma carga horária maior do que “artes”, por exemplo), bem como vão aparecendo saberes que **podem** mais do que outros (ainda aqui, matemática pode reprovar mais alunos do que história, por exemplo).

Por fim, todos estes processos puderam se desenvolver e “dar certo”, em tantos lugares e por tanto tempo, porque se providenciou a organização de tudo isto em sistemas, também eles hierarquizados, que permitiram que a tomada de decisões do centro para a periferia, do alto para baixo, fosse vista como a melhor forma de se organizar o currículo das escolas. A **centralização** foi o último processo a ser acionado para que todo o imaginado desse “certo”. Mesmo em países ou regiões nos quais por vários motivos, que não vêm ao caso, não há a tradição de centralização curricular, determinados processos sociais de controle levam a existência desta mesma. No presente, esta tendência se acentua de maneira significativa e é garantida pela avaliação centralizada.

É preciso dizer que estas características não são só das escolas. No mesmo momento em que eram aí desenvolvidas, em toda a sociedade ela passa a ser a maneira crescentemente dominante de organização. No mundo do trabalho se estabelece um processo de crescimento da produção — o fordismo/taylorismo — que, em última instância, tem na base as mesmas propostas, organizando uma intensa seleção, uma estrutura hierarquizada de decisões e um funcionamento baseado em normas rígidas, em uma sequência que se busca fazer acreditar que é normal. O desenvolvimento das ciências se dá com o estabelecimento da compreensão de que o conhecimento

se “constrói” *em árvore*, na qual os mesmos processos estão presentes: entende-se que há um único caminho, obrigatório (o tronco) para se chegar, ao final deste, onde se pode fazer opções (os galhos, onde só uns poucos chegam); os modos de se conhecer no cotidiano vão ser vistos como não corretos, a serem superados, insuficientes, inferiores. Também a organização dos movimentos sociais se dá a partir dos mesmos processos, permitindo o estabelecimento e o desenvolvimento de estruturas hierarquizadas, centralizadas e que passam por intenso caminho de seleção, como são aqueles e aquelas que se dão nos partidos políticos e nos sindicatos.

Como todos estes processos e instituições sociais, que tão brevemente descrevi, as escolas foram profundamente marcadas por ações e formas de organização hierarquizadas, seletivas e normatizadas. O que aí temos, hoje, foi uma lição duramente aprendida em alguns séculos.

Na composição desta música, chegamos ao movimento final — ao que hoje ouvimos/vemos — que é aquele da existência de um **currículo oficial**, afirmando e reafirmando que o necessário é o mínimo, o conteúdo e a forma mínimos, e que deve garantir à maioria, a posse, exclusivamente, daquilo que os que decidem consideram como apropriado, básico, ao nível daqueles que vão receber o que é dado. Ao mesmo tempo, o que estes têm/sabem continua sendo considerado como sendo de pouca ou nenhuma valia. Ao lado portanto, do currículo oficial cria-se um outro que não se quer ver/ouvir/tocar/sentir, composto por tudo aquilo que não foi selecionado, normalizado, hierarquizado, ou seja, o tudo mais, o muito mais — o **currículo negado**.

No entanto, é preciso reconhecer que este caminho todo não foi nunca um calmo passeio. Aqueles que se preocupam em estudar o cotidiano da escola — e da vida — sabem, como nos indica Certeau (1994), que as vozes que falam neste cotidiano continuam

falando, pois, elas circulam, bailando e passando, no campo do outro (p.222).

O segundo movimento do qual é preciso falar para se entender como se construiu o que estamos chamando de “samba de uma nota só”, é o da **grupalização** da sociedade.

Para organizar a sociedade segundo seus interesses, os grupos dominantes precisaram ordená-la criando grupos genéricos, sempre ditos no singular, que permitissem a leitura e a explicação dela. Assim é que surgem, por exemplo: o operário, o professor, o aluno, a escola etc. Este processo foi possível se utilizando, sempre, as medidas médias como significadoras da realidade, através do que poderíamos chamar de *concretização do abstrato*. Ou seja, tomamos como reais conjuntos que eram naturais pois fruto de abstração. Para que isto acontecesse de maneira tão geral como se deu, foi necessário desligar cada indivíduo, cada ser humano do seu espaço/tempo concreto cotidiano e criar um outro espaço/tempo abstrato que passou a ser dito/visto/percebido/sentido como o real. Este lugar criado foi apropriado, marcado pelos poderosos que passaram, também eles, a agir como se fosse o único existente.

A organização escolar vai ser, assim, desenvolvida a partir deste espaço/tempo pensado. Surgem,então: as turmas, as séries, os pelotões, as avaliações para mudanças de níveis, os graus de ensino, as disciplinas que *naturalmente* são as importantes e aquelas não tanto. Tudo bem dividido, fragmentado, dominado. Neste sentido, Santos(1995) nos lembra que “a fragmentação maior e a mais destrutiva foi-nos legada pela modernidade” (p.110).

Por fim, o terceiro movimento que permitiu compor nossa “sinfonia” de uma nota só: a criação de uma forma de pensar o pensamento.

Esta criação foi possível quando após três séculos revolucionários de construção da sociedade moderna, nos quais se tinha ido além de todos os limites impostos pela organização so-

cial anterior - pela religião, pelo nível dos conhecimentos, pela geografia conhecida, por ritos e mitos, por uma educação limitada a poucos – os poderosos perceberam que para prosseguir avançado no domínio sobre a Terra e seus homens, mulheres e crianças era preciso construir a lógica do restrito e do privado. Esta idéia, como tudo, se estende a toda a sociedade, suas organizações e instituições. Trataremos, neste espaço, das consequências para o conhecimento científico, exclusivamente.

Os homens para desenvolverem a ciência moderna precisaram trilhar o caminho social dominante. Constrói-se um processo que tem como característica organizadora principal a criação de um espaço particular onde a ciência pode ser feita. Para as ciências ditas naturais, cria-se “a observação de um fenômeno produzido artificialmente em um lugar fechado e protegido, o laboratório” (LATOUR,1994,p.23). Nas chamadas ciências sociais cria-se a cidade, o Leviatã, para Hobbes, que “é feito apenas de cidadãos, de cálculos, de acordos e disputas (...) de relações sociais” (LATOUR,1994,p.34). Como nos lembra Latour(1994)

Hobbes e seus seguidores criaram os principais recursos de que dispomos para falar do poder — representação, soberano, contrato, propriedade, cidadãos —, enquanto que Boyle e seus seguidores elaboraram um dos repertórios mais importantes para falar da natureza - experiência, fato, testemunho, colegas. (p.30)

Mas muito mais é feito com o desenvolvimento da ciência e para que ele se desse. Constrói-se um modo de pensar que entende a necessidade de um único e obrigatório caminho possível para o pensamento. É a **grafia em árvore** que vai representar este modo de pensar. A partir dela se explicita uma estrutura que é, ao mesmo tempo, *mental e social, teórica e prática*. (LEFEBVRE, 1983, p.35). Por outro lado, a organização destes saberes se dá de

maneira a que, com nitidez, se perceba as diferenças e os limites entre elas, o que leva ao estabelecimento de espaços próprios a cada uma, com objetos, conteúdos, métodos e formas de exposição especiais. É este processo que dá origem às várias ciências/disciplinas.

A influência desta construção sobre a escola é clara. De um lado, o estabelecimento de **currículos lineares**, com o entendimento que para se ir de um ponto a outro dos mesmos, se precisa percorrer o mesmo caminho, que há sempre um pré-requisito a ser ultrapassado para se dominar um saber, todos devem começar o percurso por um "tronco comum". Por outro lado, a organização curricular passa a se dar pelas **disciplinas**, com uma rígida hierarquia estabelecida: em primeiro lugar, na base, entendidas como fundamentais, as disciplinas ditas **teóricas**, que recebem espaço/tempo maior, respeitabilidade e direitos (de reprovar alunos, por exemplo); em seguida, sem grande estabilidade, as disciplinas ditas **práticas**, mesmo que na maioria das vezes não sejam praticamente desenvolvidas.

Esta história já conhecemos bem e sobre ela já lemos muito. Vale portanto, deixá-la por aqui e buscarmos a outra história - aquela da resistência a todo este processo e de propostas alternativas ao que predominantemente se decidia e fazia.

Uma outra música: vamos cirandar!

*Esta ciranda quem me deu foi Lia
que mora na ilha de Itamaracá
(cancioneiro popular de Pernambuco)*

A escolha que fiz da ciranda para representar a música diferente que se pode ouvir tem três motivos principais. O primeiro deles é porque é muito linda. O segundo é porque representa uma música local que por diferentes caminhos tornou-se conhecida nacionalmente. Por fim, o terceiro motivo é que

é uma música que só se pode dançar junto com muitos outros, pois sem eles/nós todos ela não tem graça nenhuma. Além disto, ela é dançada em roda com todos se tocando, olhando e sorrindo.

Para começar é preciso dizer que as músicas divergentes e diferentes não são tão novas assim. Elas sempre existiram. O que mudou foi nossa capacidade de ouvi-la. No entanto, esta condição de ouvir/sentir/saborear este sons não está completamente difundido. Isto pode ser percebido, por exemplo, no maior "mito" sobre a escola hoje existente. Refiro-me à idéia de que a escola "antes era melhor". Era mesmo? Quando? Independente de pesquisas que poderiam ser lembradas, vou buscar apoio para discutir este mito em três documentos produzidos no Brasil, em três épocas diferentes, buscando neles algumas referências que fazem à escola brasileira: o primeiro deles é aquele que ficou conhecido como *O manifesto dos pioneiros da educação nova*, publicado em 1932 (MEC/INEP,1984); o segundo é a *Carta brasileira de educação democrática*, publicada em 1946 (MEC/INEP,1986); o terceiro recebeu o nome de *Mais uma vez convocados (manifesto ao povo e ao governo)* e foi publicado em 1959 (MEC/INEP,1988). Em que pese as diferenças existentes entre estes três documentos, eles se caracterizam por serem documentos assinados por intelectuais que buscavam discutir a situação educacional do país e oferecer um projeto alternativo ao que vinha sendo posto em desenvolvimento oficialmente. É considerando esta característica comum que vão ser analisados, apesar da crítica que, hoje, eu e tantos outros possamos fazer ao tom claramente iluminista dos mesmos.

Do primeiro documento, escolho o balanço geral que faz da educação no quase meio século de república ao dizer:

No entanto, se depois de 43 anos de regimen republicano, se dêr um balanço ao estado actual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas

economicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. (p.407)²

Do segundo seleciono o oitavo item do subtítulo *Limites e obrigações da intervenção do Estado em matéria de educação*, no qual se pode ler que

(...) o dever do Poder Público de prestar assistência à infância e à adolescência em geral, inclusive aos abandonados e delinquentes, não se restringe às medidas de propaganda junto à opinião pública nem à manutenção de postos, asilos ou patronatos, mas se exerce em sistemas paralelos ao das escolas comuns que lhe cabem, traduzidas em realizações imediatas e conjugadas, de que a escola comum seja o órgão central e irradiador, com todos os sub-órgãos essenciais a cada finalidade. (p.404)

Do terceiro documento retiro parte do item que recebeu o título *Um pouco de luz sobre a crise da educação no País e suas causas*, no qual se busca fazer um balanço da situação educacional brasileira. Aí se lê:

A organização do ensino é má, arcaica e além de antiquada, deficiente a tantos respeito, todos o afirmam; que a educação primária, em dois, três ou quatro turnos, se reduziu a pouco mais do que nada, que são em número extremamente reduzido as escolas técnicas e baixou o nível do ensino secundário, ninguém o contesta; que se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares é outra afirmação que caiu no domínio comum e já não precisa, por sua evidência, nem de pesquisas para pô-la à prova

dos fatos nem do reforço de pareceres de autoridades na matéria. O professorado de ensino primário (e mesmo o de grau médio), além de geralmente mal preparado, quer sob o aspecto cultural, quer do ponto de vista pedagógico, é constituído, na sua maioria, por leigos (2/3 ou 3/4, conforme os estados); não tem salário condizente com a responsabilidade de seu papel social; nem dispõe de quaisquer estímulo para o trabalho e de quaisquer meios para a revisão periódica de seus conhecimentos. (p.144/145)³

Creio que os textos são por demais expressivos em sua atualidade e na clareza de expressão para que muitos comentários sejam necessários. Interessa-me, no limite deste artigo, chamar a atenção para o fato de que, em épocas diversas neste país, se buscou criticar o que havia e se dava soluções diversas das oficiais aos problemas educacionais que enfrentávamos.

No entanto, não é só em documentos de autoria coletiva que podemos encontrar estas posições. Se nos dedicarmos a ler, atentamente, propostas como a da educadora nordestina Nísia Floresta (1989), por exemplo, ou a ouvir depoimentos de professores que em diversas épocas "fizeram", cotidianamente, a escola⁴, vamos ver que também neste espaço/tempo se buscou construir alternativas.

Depois de tantas voltas e revoltas históricas, podemos nos perguntar: *E, hoje, a quanto andamos?* Ou seja, percebendo as características do tempo presente, nesse nosso espaço comum, é hora de nos dedicarmos a apresentar (mais uma vez) alternativas, ou pelo menos, a ciranda que julgo estar sendo tocada e dançada neste espaço/tempo.

Recuperando algo de que já falamos antes, é preciso lembrar que vivemos um período de grandes incertezas, já que "a morte do pai" (em qualquer dos nomes que tenha recebido) e os medos que nos cercam nos tiraram a maioria das "verdades" em que nos

baseávamos para viver. Estamos reaprendendo boa parte daquilo que precisamos. Muito mais, precisamos nos dedicar a aprender. Alguns exemplos ajudarão a melhor perceber este processo. Para começar, a idéia de formação "terminal" (cumulativa, progressiva) que tínhamos e que se concluía no momento em que recebíamos um diploma vem sendo substituída, hoje, pela de **formação continuada**, nada linear. Em seguida, poder-se-ia lembrar que a idéia de percursos individuais (ainda dominante, sem dúvida) vem crescentemente dando lugar a de **trajetórias coletivas**. Toda a representação do conhecimento em árvore vem sendo substituído pela de **rede**, na qual a idéia de caminho único e obrigatório na construção do conhecimento dá lugar a de múltiplos e diferentes caminhos, senão em todos os lugares sociais, pelo menos naqueles ditos "de ponta" (nos novos campos científicos, na parte mais dinâmica do mundo do trabalho, nas novas formas de organização dos movimentos sociais). Além disso, começamos a perceber o **cotidiano** como espaço/ tempo de múltiplas e diferentes formas de viver.

Neste contexto, seria interessante, para dizer o mínimo, que depois de décadas "vendo" as "faltas" da escola frente a um modelo, como todos abstrato, que nos dedicássemos a perceber a crise da escola através do que significa de potencialidade. Isto não nos virá pronto. É preciso aprender. Começo com uma lição aprendida sobre o cotidiano que busco em Ezpeleta e Rockwell (1989). Estas autoras nos lembraram, e é preciso não esquecer, que

(...) o intrincado conceitual existente para observar a escola, para abordá-la como unidade do sistema escolar, servia normalmente para comunicar o que nela não existia, para elencar suas deficiências e carências. A parte da teoria social que deveria dar conta da escola, caso seja certo que se trate de uma instituição, não parecia superar a dicotomia do nor-

mal e do patológico. Ao contrário, começava a se nos impor uma realidade como "positividade", não no bom sentido, mas simplesmente no sentido do existente (p.10).

Assumindo o que nos indicam as autoras citadas, é preciso buscar sentir/ouvir/ provar/ver o que de fato se passa na escola. Voltamos, assim, ao começo deste texto, como afinal deve ser uma ciranda: com todos juntos de mão dadas não sabemos onde começa e acaba a roda.

Neste sentido, vamos buscar perceber quais os saberes que estão na escola e ao invés de dizer "a escola não sabe", poderemos dizer "é isto que este professor concreto sabe ensinar e este aluno concreto aprende". Inquestionavelmente, este é um processo muito mais difícil que as notas e as médias que aprendemos a usar. Mas, também, é o necessário a se fazer no momento presente, pois vai nos permitir, por exemplo, entender os fracionamentos, os limites e as hierarquias existentes e encontrar os modos como, aqui e ali, se encontra as formas de superá-los.

Neste movimento, nesta dança, poderemos encontrar o gérmen daquilo que faz da escola, ainda, um espaço único e especial.

Por um lado, ela é o lugar que só existe porque junta pessoas. No momento presente no qual tudo se conjuga para separar as pessoas, concordemos que este é um grande trunfo. Nela se pode ter o aprendizado do coletivo: aprender a falar e a ouvir, a discutir, a respeitar as múltiplas opiniões; aprender a fraternidade e a solidariedade.

Por outro lado, aceitando que, hoje e sempre, a escola não é a única agência de educação, é preciso concordar que por juntar pessoas e ser lugar de transmissão/criação/superação de conhecimentos, é o espaço/tempo possível, à maioria, para juntar/discutir/criticar as múltiplas agências existentes e atuantes.

Por fim, sem dúvida alguma, este é um espaço/tempo privilegiado para

“botar em ação” o quinto “roteiro” indicado por Santos (1995), aquele a que chamou “das pessoas e das coisas”. Ao reconhecer que *com o decorrer dos séculos, as coisas evoluíram tanto que não demos conta que, ao mesmo tempo que as domesticamos e nos pusemos à vontade com elas, perdemos o à-vontade com as pessoas.*(p.109), o autor diz que é preciso agir no sentido de modificar este quadro. Este processo, na escola e fora dela, exige que contra todas as compulsões do capitalismo, vividas hoje em escala mundial (tanto

a do trabalho como a do consumo), sejamos capazes de criticá-las indo além delas, reconhecendo *que o maior inimigo está dentro de nós* (p.110). Isto se dará, não incorporando em nossas falas as limitadas mas degeneradoras críticas dos poderosos, o que tem sido feito, mas entendendo que a luta contra este inimigo precisa se dar ao mesmo tempo que incorporamos a idéia de que *o reencantamento do mundo pressupõe a inserção criativa da novidade utópica no que nos está mais próximo* (p.106).

Referências bibliográficas

- BRONOWSKI, Jacob. *Los orígenes del conocimiento y la imaginación*. Barcelona: Gedisa, 1981.
- _____. *A escalada do homem*. S. Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano - artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA. INEP. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *REBEP*. Brasília: maio/ago. 1984, (150): 407-25.
- _____. Carta brasileira de educação democrática. *REBEP*. Brasília: maio/ago. 1986, (156): p.403-10.
- _____. Mais uma vez convocados (manifesto ao povo e ao governo). *REBEP*. Brasília: jan./abr. 1988, (161): 143-63.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade*. S. Paulo: Cortez, 1995.
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.