

# SEMINÁRIO DE REFORMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

## Fortalecimento das instituições públicas:

justiça responsiva

---

**Marcelo Tadeu Baumann Burgos**

Doutor em Sociologia pela PUC-Rio e professor do departamento de Sociologia da PUC-Rio

**Manuel Palácios da Cunha e Melo**

Doutor em Sociologia pelo IUPERJ e coordenador geral do CAEd/UFJF

**Wagner Rezende Silveira**

Mestre em Ciências Sociais pela UFJF e coordenador da CAP/CAEd/UFJF

## SEMINÁRIO DE REFORMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA - Fortalecimento das instituições públicas: justiça responsiva

O Seminário de Reforma da Educação Pública, organizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF, surge como uma proposta de estudo e reflexão das equipes da Unidade de Formação (UFO) e da Coordenação de Análises e Publicações (CAP), que analisam e divulgam os resultados das avaliações externas que são realizadas pelo CAEd. Conforme destaca o Coordenador Geral do CAEd, professor Manuel Palácios, este Seminário faz-se importante, tendo em vista que estas duas equipes dialogam e trabalham na formação dos gestores educacionais do país, seja através do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, seja por meio dos boletins que divulgam os resultados das avaliações, que circulam nas redes, nas escolas e também estão disponíveis na internet. Outro objetivo posto ao Seminário é a publicação das palestras nesta Revista do Mestrado Profissional – Pesquisa e Debate em Educação.

O primeiro Seminário teve como convidado o professor do departamento de Sociologia da PUC-Rio e colaborador do CAEd, Marcelo Baumann Burgos. Além da criação de um grupo de pesquisas associado ao CAEd sobre gestão da educação pública, Marcelo Burgos ainda atua como professor da disciplina Gestão e Liderança do Mestrado Profissional, que é compartilhada com a professora Márcia Machado, da faculdade de administração da UFJF. Ele desenvolve, também, uma pesquisa em escolas da favela da Rocinha, no município do Rio de Janeiro. Sua produção e análise sociológica direcionada aos desafios da educação pública conferem ao professor as credenciais para inaugurar este Seminário, conforme assevera Manuel Palácios.

*De acordo com Manuel Palácios, se observamos o debate contemporâneo sobre educação, identifica-se uma modificação com a abordagem econômica. Pondera que o tipo de modelagem que os economistas colocam em cena para discutir educação é muito centrado num arranjo simplificado de como funcionam as instituições, normalmente muito dependente de sistema de incentivo, que é próprio do tratamento dos mercados e que nem sempre produz a percepção mais lúcida e produtiva de outros cenários institucionais.*

*Ainda segundo Palácios, há contribuições importantes desta área, mas, usualmente, são discursos que têm uma dificuldade muito grande de colocar a educação no contexto, pensar mudanças em curso, dentro desse processo já longo de afirmação da democracia, da cidadania, que é o que a sociologia olha, desde sempre. Essa sociologia brasileira contemporânea é filha da discussão de 1964, do atraso brasileiro e das dificuldades de emergência e sustentação de uma ordem democrática participativa e aberta a todos. Essa é mais uma razão para ter expectativa com relação ao tipo de trabalho que o CAEd está fazendo com a PUC e ao tipo de trabalho que o*

*Marcelo está fazendo. Em uma escola que tem importantes intelectuais da sociologia brasileira, como Roberto DaMatta, professor da PUC, antropólogo mais que conhecido, , Maria Alice Rezende de Carvalho, também professora da PUC, enfim uma parte importante da herança da sociologia brasileira, incontestável.*

O professor destaca, ainda, que aqui, na UFJF, nós temos também o programa de Ciências Sociais que tem atraído muita gente pra esse novo trabalho, tendo em vista que essa área tem se tornado uma porta de acesso interessante aos problemas da educação.

O tema que o professor Marcelo Burgos trouxe para este Seminário foi: Os processos de fortalecimento e institucionalização da educação pública no país ou, pelo menos, dos desafios iniciais desse processo. Após a apresentação de sua fala, abriu-se o debate com a interlocução do professor Manuel Palácios e Wagner Rezende, coordenador da CAP.

### **Marcelo Burgos**

*Boa tarde! Primeiro gostaria de agradecer por esta oportunidade, convite. que é, sobretudo, um desafio. Eu recebi esse convite com essa ideia também de me desafiar, no sentido de tentar sistematizar, um pouco, questões e assuntos e tema, enfim, que eu venho pensando, lendo, discutindo.*

*O que eu vou fazer aqui e, por isso a minha expectativa não é realmente a de me alongar muito, até pra abrir espaço para conversa, é, sobretudo, apresentar um roteiro de uma agenda de pesquisa que venho desenvolvendo e que pretendo aprofundar justamente a partir desse lugar criado agora, que é esse núcleo interinstitucional, quer dizer entre a PUC e o CAEd, e isso também quer dizer, Wagner, que a gente pode pensar atividades aqui em Juiz de Fora, embora ele esteja centralizado lá na PUC, mas ele é PUC/CAEd.*

*Então a ideia é que a gente possa organizar algumas atividades aqui também. E, é claro, com alguma repercussão mais imediata na disciplina que eu venho ministrando com a professora Márcia. A ideia é que também esse núcleo permita oxigenar, inovar, porque o que não pode acontecer com um programa de mestrado, talvez até com mais ênfase em um programa de mestrado como o nosso aqui, semipresencial, que isso aqui fique sendo uma reprodução, não é? Se deixarmos isso acontecer, o programa deixa de funcionar como um lugar de pesquisa, de reflexão, de inovação. Portanto, esse núcleo tem essa pretensão de funcionar como um laboratório de reflexão, que possa manter viva essa disciplina que eu venho ministrando e, com isso também, dar uma contribuição para o programa em um sentido mais amplo.*

*Eu começaria colocando, me colocando, em um lugar que é próprio do sociólogo, não é? Quando a gente vai a qualquer área, sociologia do direito, sociologia da religião, sociologia da educação, a gente tem que se colocar fora, não é? Fora do direito, fora da religião, fora da educação. Então, pra pensar a escola, a gente precisa construir, de alguma maneira, um distanciamento em face da escola. É o que nos leva a pensar, refletir sobre a forma escolar, tal como conhecemos, tal como ela está consagrada.*

*Um dos fenômenos que tem chamado a minha atenção, que me parece muito interessante, é aquilo que alguns autores chamam de “difusão mundial da forma escolar”. Países com culturas muito diferentes, com regimes políticos muito diferentes, adotam, entretanto, uma forma escolar que é mais ou menos a mesma em toda parte. Claro que à medida que os sistemas de avaliação institucional foram ganhando corpo, essa tendência se tornou ainda mais notável. Mas, essa forma escolar, ela, de alguma maneira, nas suas características fundamentais, está referida ao século XIX. Eu até trouxe aqui, de forma mais sistemática, uma caracterização feita por uma autora portuguesa chamada Maria do Céu Roldão, que fala de quatro aspectos que seriam encontrados em toda parte; onde houver escola, essas características estarão presentes: a homogeneidade tendencial e predominante das práticas docentes, associada a uma função que foi marcada por uma forte associação à dimensão transmissível, uniforme, de um determinado saber científico; a conformidade à norma, ao currículo concebido por outros; aos manuais que a indústria coloca no terreno e substituem a concepção do professor; a segmentação e o individualismo do trabalho docente, correspondente à segmentação horária e disciplinar e a sequencialidade orientada não para uma lógica de apropriação progressiva de aprendizagem dos alunos, mas para o cumprimento sequencial de normativos programáticos.*

*Portanto, homogeneidade, conformidade, segmentação e sequencialidade. Claro que poderíamos acrescentar outros aspectos que fazem parte também dessa forma escolar. A divisão por turma, sala de aula, enfim, são características que se difundiram. Difundiram porque, em alguma medida, foram consideradas formas exitosas. É interessante considerar, ainda dentro dessa perspectiva, que a consagração da forma escolar, onde quer que ela tenha se estabelecido, pressupôs a construção social do aluno. O Brasil é um caso interessante pra gente pensar isso porque até ontem, quando eu era criança, boa parte dos meus contemporâneos não estavam na escola, estavam na rua, trabalhando, carrinho de feira, estavam por aí. Essa criança não era aluno; por conseguinte, a família dela, os seus pais também não eram famílias treinadas para a escola. Essa é outra parte dessa construção social. Transformar pais ou familiares em responsáveis pedagógicos. E a terceira dimensão, é a construção do professor. Todas elas são pré-requisitos necessários para essa forma escolar se estabelecer. Em cada*

caso, em cada país, vocês encontrarão, nós encontraremos, um determinado processo, uma determinada velocidade, mas que está relativamente universalizado.

A massificação do acesso à escola é também uma tendência que ganhou o mundo, ainda que em tempos diferentes. O Brasil é um caso recente de massificação e ainda não chegamos, de fato, a uma universalização do Ensino Médio. Então, é uma massificação ainda incompleta. Alguns países da África, por exemplo, estão muito longe de alcançarem a universalização do Ensino Fundamental. Mas, de qualquer modo, estão perseguindo isso. Então, enquanto instituição, essa escola, que, de algum modo, tem como seu paradigma mais importante a forma que assume inicialmente na Europa, vai se tornar uma instituição universal.

É interessante considerar que, apesar do êxito dessa instituição, nós convivemos hoje com um ataque permanente à escola. Em geral, ele acontece a partir de uma retórica um tanto quanto fantasiosa que é mais ou menos a seguinte: “A sociedade está no século XXI; as crianças, os adolescentes conectados às redes, à internet, ao mundo da informação, estão no século XXI e a escola está no século XIX. A forma escolar é anacrônica”. Isso faz com que os profissionais da escola sejam colocados em outro tempo histórico. Eles estão fora da temporalidade da vida contemporânea e esse ataque é particularmente importante em um país como o nosso. Porque ele fragiliza um processo afirmativo que é o que a gente tem perseguido, da escola como instituição central na vida das famílias brasileiras e na formação de uma cultura democrática. Então, é uma questão que me preocupa demais porque a gente percebe que há uma tendência a se esvaziar esse processo, que foi, de alguma maneira, politicamente construído entre nós, não nos anos 1980.

Isso começa muito antes, lá nos anos 1920, tem outro ciclo importante nos anos 1960 e, finalmente, nos anos 1980, culminando com a constituição de 1988. Quer dizer, da necessidade, da importância de se massificar a escola, de se fazer da escola uma instituição central de formação de cultura democrática.

Essa forma de fazer a crítica da nossa escola, tal como se encontra, parece deslocar o eixo que tem sido, de certa maneira, a própria tônica da atuação do CAEd, por exemplo, de trabalhar no sentido de aprimorar e de fortalecer a escola tal como existe. Eu acho que essa é uma discussão importante, não é uma discussão para ser barateada - o anacronismo da forma escolar. É verdade que a forma escolar, tal como nós a conhecemos, tem muito a ver com o mundo do século XIX e XX, o taylorismo e o fordismo, a moralidade fordista. De certa maneira, essa forma escolar traz ainda a marca do momento em que foi criada. Se a gente quiser colocar desse jeito,

o capitalismo, século XIX e XX, estava organizado segundo uma lógica que vai ser consagrada com uma estrutura de relações sociais e econômicas, que tem sido genericamente chamada de fordista e que pressupunha uma instituição que, de algum modo, formava indivíduos capacitados para viver plenamente uma determinada ética do trabalho, uma determinada forma de vida produtiva.

Não sem razão, a gente pode dizer que com o chamado pós-fordismo, ou seja, com a mudança daquele padrão de organização, de atividade econômica das relações sociais, a escola também deveria mudar, a escola deveria acompanhar essa transformação. Então, fala-se cada vez mais em uma escola, por exemplo, como Alain Touraine propõe, uma escola do sujeito, uma escola que seja capaz, não tanto de transferir certa ideia de sociedade para os alunos, mas de potencializar em cada aluno a sua condição de viver plenamente a individualidade. Outros autores usam outra terminologia, mas há certa tendência a se chamar atenção para a necessidade de uma mudança na forma escolar. A escola, tal como nós a conhecemos e a praticamos no Brasil e também na França, do Alain Touraine, é uma escola que seria incongruente com essa nova configuração da ordem econômica e social.

Veja que isso traz para gente como tema central a questão da reforma. A discussão passa a ser como reformar e o que queremos com essa reforma. Claro que isso ganha certa dramaticidade no caso brasileiro ou em outros países que só recentemente vêm massificando o acesso à escola, porque nós aqui não chegamos a viver plenamente essa escola fordista, essa escola que os países da Europa, os Estados Unidos e o Japão conheceram no século XX. Nós estávamos lutando por ela quando o debate ganha uma nova configuração. A gente não tem como fugir desse debate, não podemos fechar os nossos olhos pra não ver, temos que saber lidar com ele. É um desafio que se coloca para quem trabalha na escola, para quem trabalha com educação. Dentro disso, eu acho que um caminho ou um encaminhamento é pensar, levar a sério a reflexão sobre a relação da escola com a formação de uma cultura democrática.

Eu acho que esse é um encaminhamento interessante, porque não há nada de auto evidente na relação da forma escolar com a democracia. Ela prosperou nos regimes autoritários, prosperou em sociedades que nunca tiveram culturas democráticas, ou seja, pode haver afinidades eletivas entre uma coisa e outra, mas também não acho que seja automática, mesmo onde a escola tem um papel importante de formação de uma cultura democrática, por exemplo, nos Estados Unidos. Mesmo lá, nos momentos em que isso foi mais forte, é porque houve, de fato, mobilização em torno disso, não foi automático. A escola não produz cultura democrática automaticamente. Mas acho que esse pode ser um fio condutor para colocarmos de outro jeito o tema da reforma, escapando da armadilha, que me parece muito nítida,

que vem, em geral, por porta-vozes que desqualificam essa escola tal como ela está, para, muitas vezes, fazer o elogio quase como uma espécie de fetichismo da tecnologia.

*A nova escola é uma escola que basicamente mobiliza ferramentas tecnológicas e, em geral, mobiliza programas que são feitos alguns andares acima da escola, reduzindo o papel do professor. Há, portanto, por trás dessa retórica, que opõe a sociedade do século XXI à escola do século XIX, uma armadilha que me parece que deve ser combatida. Mas o tema não pode ser contornado, o tema é incontornável. Então, o fio condutor pode ser pensar a reforma da escola, a partir de um parâmetro normativo que vem da democracia – no nosso caso, vem da constituição de 1988. Quer dizer, qual é afinal o papel da escola? De que forma essa escola poderá cumprir, plenamente, esse papel?*

*Eu gosto sempre de pensar que em um país de cultura autoritária como o nosso, de história de autoritarismo, como se dizia lá nos anos 1960, da escravidão e do latifúndio, atribuiu-se à escola, a partir de 1988, sobretudo, uma importância muito grande, principalmente pela possibilidade de que ela fosse uma agência formadora de cultura democrática. Posteriormente, esse enfoque foi desqualificado, todo mundo sabe disso. Ele foi ideologicamente importante nos anos 1980; já nos anos 1990 ele já vai sendo desqualificado. Acusavam-se as pessoas que falavam disso de estarem portando uma retórica vazia, porque se a escola não ensina nada, como ela vai ensinar democracia? Avançamos quando conseguimos valorizar – e aí os mecanismos de avaliação tiveram uma importância muito grande – o papel da escola enquanto instituição que tem como responsabilidade alfabetizar, ensinar matemática, português e por aí vai.*

*Mas esse avanço, de algum modo, tá limitado, porque a gente perdeu, por “n” razões, o contato com o papel educacional da escola e, por conseguinte, com o seu compromisso com a formação de uma cultura democrática. Ora, como é que a escola vai formar ou desenvolver ou fomentar a cultura democrática se ela própria é uma estrutura, digamos, hierarquizada e, ao mesmo tempo, muito individualizada? E se os vetores mais modernizadores da escola vêm, em geral, do Estado, dos vértices das secretarias e não da sociedade – a nossa sociedade é muito pouco ligada na discussão da escola – e isso também é importante dizer, tem a ver com a importância que a escola privada tem para a classe média, quer dizer, a classe média, há muito tempo, quando os pobres começaram a chegar em escala crescente nas escolas, a classe média sai da escola pública. Quando ela sai, leva junto a visibilidade política da escola, como uma discussão central. Basta ver que o nível dos debates eleitorais nos municípios e nos estados a respeito da escola é de uma pobreza franciscana. Então, a nossa escola é muito pouco preparada para, de fato, fomentar cultura democrática.*

*Para que a gente possa fazer com que a reforma da escola, ao invés de capitaneada por essa retórica vazia e cheia de segundas intenções, que é essa que vem a partir dessa formulação, de que a sociedade está no século XXI e a escola no século XIX, como se a gente pudesse, realmente, separar uma coisa da outra, parece que é mais interessante pensar que a nossa reforma da escola está intrinsecamente ligada também ao nosso projeto de democracia.*

*E aí, trazendo a discussão para o âmbito específico da escola, é inevitável colocar no centro da discussão o tema da autonomia. Autonomia como dimensão que abre espaço para que cada escola possa construir um sentido coletivo para o seu trabalho. Autonomia não é algo que se construa por decreto, autonomia pressupõe construção coletiva. O diretor de uma escola, quando se reporta ao vértice de uma rede escolar, será porta-voz de um coletivo se, de fato, existir na escola esse coletivo, se não houver essa construção coletiva, ele, na verdade, está falando por si mesmo. E, fatalmente, ele acabará sendo apenas um preposto do vértice na vida escolar. Autonomia é, portanto, algo que tem que ser conquistado, isso é algo que também a bibliografia reconhece.*

*É claro que essa dimensão de autonomia vai definir também o lugar da escola como uma instituição pública e não simplesmente como uma instituição estatal, que é uma coisa diferente. A escola pública não é exatamente um braço do Estado, ou não deveria ser, se a gente quiser pensar no seu papel em face da democracia. A escola pública tem que estar muito próxima da sociedade. Inclusive, se a gente quiser falar de desempenho escolar, se a gente quiser considerar a noção de equidade como noção central, é preciso que essa escola esteja próxima da vida local, para, inclusive, poder atuar de maneira equitativa em face das diferenças.*

*Eu não posso fugir de um episódio que ocorreu semana passada no Rio de Janeiro<sup>1</sup>, que remete bem, talvez sintetize bem, algo que estou falando aqui. O menino que foi assassinado por um segurança, provavelmente por seguranças do Jockey Club. Vocês devem ter visto, não sei, saiu uma matéria grande no jornal, a mãe dele tinha sete filhos e ela disse que o menino saía todo dia de casa arrumadinho para ir à escola. Só que ele não ia à escola. Juntou-se com outros meninos e eles, parece, faziam furtos. Esse menino foi assassinado covardemente, 11 anos, com dois tiros na cabeça. Jogaram o corpo da criança lá na Vista Chinesa, ali no horto, próximo. A escola desse menino, por coincidência, é uma das escolas com a qual eu tenho trabalhado. E a mãe disse: “A escola nunca me procurou para dizer que ele não ia”.*

*É uma instituição incapaz de lidar com essas particularidades que, dentre outras coisas, tem que levar em conta as fragilidades da família.*

1. Conforme divulgado nos meios de comunicação, entre 11 a 15 de março.

*A noção de autonomia, portanto, é central para pensarmos a reforma. Eu tenho, de fato, pensado e tentado levar a sério a ideia de que o tema da gestão escolar tem uma dignidade que vai além da discussão específica da escola. Eu acho, eu acredito que a gestão escolar é um terreno importante da construção de democracia no Brasil. Eu tenho essa convicção, porque acho que a escola é muito importante na construção da democracia no Brasil. Então, a valorização da autonomia me parece um tema importante quando a gente pensa na reforma da escola. A inovação virá por essa via, a inovação virá por dentro.*

*Quem vende a ideia de sociedade do século XXI versus escola do século XIX é porque quer impor, de cima, com programas prontos, com pacotes fechados, a mudança da escola e eu não acredito nessa mudança. Essa é uma reforma que tenderá a tornar a escola ainda mais fraca, mais frágil; ela não valoriza os profissionais da escola, não potencializa esses profissionais, muito pelo contrário. Então, a minha consideração é essa, quer dizer, de um lado reconhecermos a importância do debate, não fugirmos dele, o anacronismo da forma escolar; mas, de outro, tentar encontrar caminhos para a reforma a partir da autonomia. Porque, no fundo, qualquer solução diferente disso não favorece a ideia da escola como agência capaz de favorecer a cultura democrática. Para a escola realmente atuar no sentido de favorecer a cultura democrática, ela própria tem que se organizar democraticamente. Então, aí a própria figura do líder ou da liderança, do gestor tem que ser entendida como, na verdade, um gestor de uma equipe, um coletivo que não deve se restringir aos professores. Os alunos têm que poder falar, os responsáveis têm que poder participar. Mas não temos conseguido avançar nisso. As experiências, por exemplo, de conselhos escolares têm sido risíveis. Em geral, são apenas para cumprir tabela, uma caixa vazia, por que é que a gente não avança?*

*A gente não deve naturalizar essa resposta: “Ah, é assim mesmo, as pessoas não querem saber”. Como sociólogo, eu não aceito essa resposta. Por que em muitos outros países há uma vida social muito mais forte em torno da escola e aqui não? A gente precisa avançar nesse sentido. Se a sociedade de algum modo não participar mais disso, o esforço que vem de cima é muito limitado e limitador também. Então, eu acho que isso parece colocar também perguntas novas, por exemplo, para a própria avaliação, né? Tem sido objeto de muitas dissertações, algumas das quais eu até orientei. A problematização da forma pela qual as escolas lidam com a avaliação, como elas, de fato, utilizam esses dados, como ferramenta para se pensar, como ferramenta para fortalecer a dimensão coletiva, o trabalho em equipe, para o aprimoramento do trabalho.*

*Nós ainda vivemos em um quadro de muita resistência, de muita dificuldade. Acho que é um pouco esse o tema do próximo seminário, que*

*eu pretendo também estar presente. Esse texto<sup>2</sup>, na verdade, é um estudo de caso. São sete casos de escolas norte-americanas que se caracterizam por um uso intensivo de dados. Dados que vêm de fora, mas que também são produzidos nas próprias escolas. Escolas que desenvolvem capacidades de produzir informação e conhecimento sobre si mesmas. E, o que é interessante dessas experiências, é que, nesse caso, a avaliação fortalece a autonomia na medida em que mobiliza um debate coletivo sobre o trabalho escolar, enquanto entre nós, muitas vezes, tem sido percebida como adversária da autonomia. A gente precisa superar esse estágio, a gente precisa fazer com que a recepção aos dados produzidos pela avaliação externa seja mais um motivo para fortalecer o sentido de equipe.*

*Bom, essa caracterização mais geral que fiz até aqui, dos desafios colocados para a nossa escola em face do projeto de construção de uma sociedade democrática, encontra um bom ponto de ancoragem no conceito de responsividade, que foi originalmente desenvolvido pela sociologia do direito, mas que se aplica, em grande medida, ao campo da educação. Eu vou falar um pouco dessa noção, mas acho que vale a pena, pra ficar claro, enfatizar que ela foi desenvolvida na sociologia do direito justamente como um conceito novo, uma forma nova de pensar mudanças que já estavam em curso nas instituições de direito, mas ainda com pouca clareza no sentido do movimento, mas que tinha, afinal, como diretriz a ideia de que o sistema judicial deve ser capaz de dar respostas. Respostas concretas as demandas por justiça da sociedade, ao invés de ficar prisioneira de uma lógica formalista.*

*O formalismo jurídico, em grande medida, estava ou esteve sintonizado, na virada do século XIX para o XX, com a ideia de democracia tal como se entendia. Mas esse modelo formalista perde capacidade de resposta. Bom, e aí, dois autores americanos, Philippe Nonet e Philip Selznick, desenvolveram esse conceito de responsividade. Essa noção aparece como resposta ao dilema entre aquilo que Nonet e Selznick definem como integridade e abertura. Dilema esse que seria caro a todas as instituições sociais. Pode-se dizer que ele consiste no seguinte: há integridade quando uma instituição está muito fortemente empenhada no cumprimento da sua missão, porém, exatamente por isso, tende a ficar tão comprometida com a sua maneira de fazer e ver as coisas que perde a sensibilidade para o ambiente social, para o mundo externo. Ela passa a ter uma lógica própria. No limite, a escola, tal qual nós a conhecemos lá no século XIX, tem uma lógica que se explica assim: "porque eu estou aprendendo determinadas coisas? Porque é importante para a sua trajetória escolar e ponto".*

*Integridade levada ao extremo produz, portanto, um fechamento da instituição face ao mundo externo. Por outro lado, na abertura ao ambiente externo, o dilema é entre a integridade e a abertura e pressupõe grandes*

doses de discricionariedade. Embora isso possa tornar a instituição mais flexível e adaptável, as responsabilidades ficam mais vagas e surge o risco de que a abertura degenera em casuísmo, quer dizer, na adaptação incontrolada a acontecimentos e às subjetividades individuais. Quando você se afasta da ideia de integridade e, em nome da abertura, você amplia muito o campo de discricionariedade dos gestores, por exemplo, do gestor escolar, isso também traz riscos que tem a ver, no final das contas, com a desintegração da própria instituição. Exemplo: uma escola que, em nome da sua relação com o entorno, seja completamente capturada por ele perde a sua integridade institucional exatamente porque deixa de funcionar, inclusive como um parâmetro, como uma referência de uma instituição que está organizada segundo padrões que são, mais ou menos, universalistas.

Guardando as devidas diferenças, o dilema das instituições caracterizado por Nonet e Selznick se aplica muito bem à escola, bastando que se considere que o seu desafio de construir padrões igualitários e equitativos de relacionamento com o seu público, pressupõe, de um lado, abertura e interação com o mundo do aluno e, de outro, preservação do seu distanciamento institucional. Por isso, a noção de responsividade pode servir como uma chave interessante para pensar a gestão escolar. Uma escola que não tem essa sintonia fina com as famílias, como nesse caso trágico que mencionei, em que um menino de 11 anos ficava todo dia na rua sem que houvesse uma reação institucional. Essa escola está longe de ser responsiva, exatamente porque, apesar do empenho individual de muitos dos seus profissionais, o resultado institucional da sua ação é o de que ela lida olímpicamente com o seu público. E, portanto, ela não conseguirá cumprir o seu papel, ela é uma escola extremamente seletiva, se é que consegue ser seletiva para alguns. Então, uma instituição responsiva, afirmam os autores, conserva a capacidade de compreender o que é essencial à sua integridade e, ao mesmo tempo, leva em consideração novas forças do ambiente social, percebe as pressões sociais como fonte de conhecimento e oportunidade para autocorreção. Entretanto, para isso, deve ser capaz de valorizar os procedimentos, a autoridade deve estar aberta à participação, de estimular a discussão e deliberação coletiva, de explicar os motivos das decisões, de acolher positivamente as críticas, de encarar o consentimento como forma de racionalidade.

Eu tenho feito observações das reuniões de pais que, no caso da rede municipal do Rio, obrigatoriamente ocorre quatro vezes ao ano, aos sábados. Elas são um lugar de observação muito interessante pra gente verificar o quanto essas escolas ainda se sentem ameaçadas por essas famílias. Sistemáticamente, não deixam as famílias falarem. Apesar de apresentarem aquele momento como um momento de troca, não há troca alguma. Desde coisas muito básicas, do tipo “A minha filha não pode usar o banheiro da es-

*cola porque é imundo.” até “Porque o professor de Matemática faltou o ano inteiro?”. Essas críticas, elas não podem aparecer, porque a escola entende essa pressão externa como ameaça. Ela não tem capacidade gerencial para traduzir essa ameaça em mais responsividade, então, ela se fecha.*

*Por outro lado, pode de se afirmar que a escola age responsivamente quando, ao mesmo tempo em que preserva a responsabilidade sobre o processo de aprendizagem, formula procedimentos que asseguram a abertura do ensino a novas demandas e novos aprendizados, que têm como fonte os alunos e o seu mundo. Isso é impossível sem autonomia. A escola tem que ter essa capacidade de dialogar com o mundo à volta dela. Ela é responsável pela aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, deve ser capaz de fazer com que esse processo de aprendizagem seja, inclusive, facilitado por uma sintonia mais fina com o mundo do aluno, vale dizer: a família dele, a vizinhança onde ele mora. Mas, para isso, a escola terá que delimitar bem o que é realmente indispensável para alcançar os seus fins, o que necessariamente implica na articulação entre procedimentos e objetivos.*

*Nesse caso, parece indispensável que a comunidade escolar construa um consenso capaz de deixar muito claro o que se pretende com a instrução e a socialização dos seus alunos. Porém, é importante frisar que, para os autores citados, autoridade e competência são dois componentes fundamentais da gestão responsiva. Para eles, “os perigos da arbitrariedade do exercício do poder devem ser controlados de maneira a facilitar, em vez de atrapalhar, a ampliação da competência, uma vez que em face das responsabilidades a incompetência se torna fonte cada vez mais viva de poder arbitrário”. O que a gente conhece nas escolas hoje – fizemos, inclusive, estudos qualitativos que demonstram isso – é um nível muito alto de personalismo. Então, o diretor ou a diretora não constrói exatamente um ambiente de autonomia, porque, pra ter autonomia, precisa de coletivo. Não existe autonomia do diretor, existe autonomia de uma comunidade escolar que, inclusive, no limite, pode confrontar uma secretaria de educação.*

*Como isso ainda não é muito bem entendido, não é praticado, o diretor tem um grau de discricionariedade, ainda que aqui na margem. Dependendo da rede escolar, na margem, o que ele pode fazer é tão amplo que, frequentemente, decide, arbitrariamente, uma série de coisas, por exemplo, a gestão disciplinar de uma escola. Como lidar com situações limite de violência entre os alunos, de furtos ou coisas dessa ordem? Cada diretor tem o seu jeito. Esse é um exemplo de tema que, de algum modo, precisaria ser, no mínimo, consensuado no interior da escola. Mas, em geral, o diretor, fala, “Hoje eu estava bem humorado, hoje eu estava mal humorado e fiz determinadas coisas”.*

*Eu não consigo observar na pesquisa que foi feita nas escolas sequer um rito mínimo, por exemplo, a presença do conselho tutelar, que é uma agência que considero das mais interessantes. Eu tenho até defendido o conselho tutelar como uma agência que deve ser definitivamente incorporada à gestão disciplinar da escola. Eu gosto muito da ideia desse agente da sociedade civil que, afinal de contas, é constituído a partir da missão de defender os direitos da criança e do adolescente; eu gosto muito da ideia de ele participar da gestão disciplinar. A nossa escola é muito fraca para ter um enfrentamento direto, como, por exemplo, na escola francesa, em que você leva ao limite a autoridade escolar.*

*A escola, como dizem alguns estudiosos franceses, é onde se vive um clima de barricada permanente, inclusive com aparatos de segurança. A nossa escola não, a nossa escola é frágil. Então, por que eu falava do conselho tutelar como uma lembrança apenas, de algo que a gente pode fortalecer dentro de uma lógica reformista? Porque o conselho traz a linguagem dos direitos e isso pode ajudar a escola a tornar mais claro o papel dela como um lugar de afirmação também dos direitos. Ninguém ensina democracia por cartilha ou por curso de moral e cívica e de ética. Você ensina democracia praticando. Bem, o modelo atual, do personalismo, do padrão arbitrário dos diretores não favorece essa tendência.*

*Concluindo essa breve incursão em debate caro ao terreno vizinho do direito, no qual estão em questão a legitimidade e a utilidade do sistema judiciário, importa salientar que ele oferece uma agenda para a reflexão sobre a gestão escolar e, com base nela, pode-se vislumbrar os seguintes desafios teóricos e práticos. O primeiro desafio de cuja superação dependem os demais diz respeito à definição clara e consensual de procedimentos e objetivos que devem pautar a gestão escolar. Mais especificamente, está em jogo a adequação entre o currículo e as metas de desempenho escolar e a delimitação do papel da escola nos seus diferentes segmentos e âmbitos, no trabalho de socialização educacional. Uma coisa que eu acho muito importante valorizar e, é claro, que você pode dar parâmetros, mas isso tem que ser construído de escola em escola, é o papel educacional da escola e de como ele deve estar articulado ao ensino/aprendizagem.*

*A coisa é confusa. Quando os professores querem, diante de determinado interlocutor, afirmar o seu papel de educador, ele se define como educador: “Eu não sou um mero porta voz de uma determinada especialidade”. Mas, perante as famílias, por exemplo, eles dizem o seguinte: “Eu não tenho responsabilidade sobre a educação dos filhos de vocês, meu papel é ensinar Matemática”. Então, uma cena que vi numa reunião de pais, a diretora falando: “Pais, vocês têm que tomar conta dos seus filhos, para ver o que eles estão fazendo na internet”. Mas o que a escola está fazendo a esse respeito? Está transferindo para a família esse papel educacional. Ora, seria*

*muito diferente se ela dissesse assim: “Pais, nós precisamos enfrentar essa questão. Inclusive, estamos fazendo aqui um conjunto de atividades que tem como objetivo advertir para os riscos do mau uso da internet, etc”.*

*De uma maneira geral, o que a escola tem feito é renunciar o seu papel educacional, transferindo para a família que, em geral, é frágil, essa responsabilidade. Ora, será necessário lembrar que há 20 anos o que acontecia é que esses meninos, que hoje estão na escola, com 14, 15 anos, estavam no mundo do trabalho e era ali que se educavam, era ali que se tornavam homens e mulheres. Se a escola não aceita essa responsabilidade, quem vai aceitar? Eu acho que a gente precisa defender o papel da escola como lugar de educação também. Para isso, ela tem que estar preparada institucionalmente, pois é evidente que não se trata de simplesmente sobre-carregar ainda mais os profissionais da escola.*

*Então, é preciso definir claramente essas responsabilidades, porque a escola também precisa desempenhar esse papel educacional, ela também precisa ter outros profissionais ali, mediadores culturais, por exemplo. Vejam, eu estou o tempo todo pensando no problema que coloquei lá atrás a respeito do suposto anacronismo da escola em face da sociedade do século XXI. Mas acho que a reforma tem que ser por dentro. Se a gente consegue pensar uma escola como, aliás, já tem sido feito na Europa, França em especial, uma escola que não seja apenas a escola dos professores. A escola não pode mais ser pensada apenas como sala de aula e professor, principalmente essa instituição que lida com esse público. Ele, muito mais que a classe média, precisa dessa escola responsiva do ponto de vista educacional.*

*Ora, o que ocorreu no Brasil foi justamente o contrário: a chegada maciça dos pobres à escola coincide com a sua precarização institucional. Justamente quando ela tinha que se tornar mais complexa enquanto instituição, ela se precariza. Inclusive do ponto de vista da gestão de informação sobre o aluno. Uma autora que eu sempre lembro, a Mônica Peregrino, fez um estudo a partir de uma escola e conseguiu demonstrar como nos anos 1970, quando estava se dando essa mudança de público, a escola era muito mais sofisticada do ponto de vista da sua estrutura institucional, com outros personagens, além do professor, e também do ponto de vista das informações que tinha. A escola vai se precarizando à medida que se simplifica. Nem inspetor essas escolas têm, às vezes, nem porteiro. Eu cansei de ver a diretora saindo da sua sala para abrir o portão da escola, porque não tinha nem porteiro.*

*Bom, isso tem a ver com a fragilidade da escola para desempenhar esse papel educacional e as famílias esperam que a escola desempenhe o papel educacional. É importante pensar a escola da ótica da família tam-*

*bém. Eu não posso pensar a escola só da ótica do professor ou do diretor ou do gestor. Eu tenho que pensar a escola da perspectiva da família e do aluno. Quais as expectativas que eles têm? O que esperam da escola e o quanto se frustram com essa escola?*

*O segundo ponto da agenda tem a ver com exatamente com esse aspecto e diz respeito à necessidade de que a escola se abra para o diálogo, para a compreensão do seu novo público, basicamente oriundo dos segmentos populares. Já não é possível ensinar só Matemática e Português sem interpelar o mundo do aluno. Isso é impossível. Então, é necessário um processo pedagógico criativo em que se preserve a responsabilidade com o ensino de determinadas competências, mas que se inove na forma de fazer isso, que se crie maneiras de fazer com que isso se torne mais vivo para o aluno. A tal sociedade do século XXI, de certo ângulo, tem a ver com o fato de que tudo dispersa esse aluno, tudo conspira contra o trabalho escolar. A escola tem que saber lidar com isso, não pode ignorar tal situação.*

*Finalmente, a escola terá que instalar formas de autoridade que equacionem o potencial conflito existente entre autonomia escolar e controle externo exercido pelo vértice. Essa forma de autoridade compartilhada entre o vértice e a base teria que ser construída a partir de uma economia organizacional pautada pelas respostas aos desafios anteriores. É parte importante de tudo que estou falando aqui, quando falamos em autonomia, a discussão da autoridade. Esse termo autoridade é um termo que se presta a muitas interpretações, mas, para se pensar numa escola capaz de participar desse reformismo, é preciso que essa autoridade seja construída de uma maneira coletiva.*

*Normalmente fica-se preso a uma concepção muito conservadora de escola em nome de quê mesmo? É preciso ir além. Em um livro organizado pelo Michael Apple e James Beane, chamado Escolas Democráticas, fala-se justamente disso. Eles contam sobre escolas norte-americanas que estão realizando iniciativas no sentido de fortalecer a sua capacidade de produzir cultura democrática. Por que é que não se pode compartilhar com os alunos a definição de determinadas regras? As escolas precisam ser capazes de criar espaços de conversa. É isso que fará com que ela se aproxime da sociedade do século XXI, é isso que vai fazer com que ela possa ajudar a educar essa sociedade do século XXI, que, de resto, tende a ser muito brutalizada, individualista, violenta. A escola não tem que estar a reboque dessa mistificação de que seria a sociedade do século XXI. A escola tem que ser entendida como agência fundamental para a construção do próprio sentido dessa sociedade do século XXI e para além do fetichismo da tecnologia da informação.*

Findada a exposição do professor Marcelo Burgos, passou-se às interlocuções dos professores Manuel Palácios e Wagner Rezende.

Manuel Palácios

*Essa linha de investigação que trabalha com esse termo, integridade, abertura, que dá sentido à ideia de responsividade, que é o tema que o Marcelo quis trazer hoje para discussão, é um tipo de abordagem que para nós é muito importante. Só para dar outro exemplo de como a questão é relevante, basta pensarmos na avaliação educacional. A principal crítica que pesquisadores de orientação mais utilitaristas têm à avaliação educacional é a relação empírica, comprovada, entre os níveis de competência escolares e o desenvolvimento de competências que têm significação no mundo fora da escola. Ou seja, você pode ser um excelente aluno e ter um histórico no trabalho péssimo, ou seja, não existe uma correlação entre o desenvolvimento de competências escolares e o desenvolvimento de competências valorizadas na sociedade. E, um ponto, portanto, desses críticos, é o baixo valor, o baixo significado da avaliação educacional, aliada à capacidade de prever, prever o desempenho futuro da pessoa. Por que isso acontece? Porque ela avalia as competências escolares, aquelas que estão formalizadas em currículos, em objetivos, tratados pela ótica educacional.*

*Se você levar a sério esse argumento até o fim, muda completamente o currículo escolar de acordo com as necessidades do trabalho. E todos os críticos que você encontra a cada passo, no conselho de competência, vão gritar: “você está lidando com competências e habilidades na perspectiva do indivíduo colocado em uma situação qualquer de trabalho”. É uma discussão que todo mundo, em algum momento, já teve algum contato. A crítica que se faz ao conselho de competências e habilidades refere-se à situação em que esse conselho cola as suas competências e habilidades no eixo do trabalho. Ora, se você se afasta completamente de uma atitude minimamente responsiva diante do mercado de trabalho, você também vai defender os logaritmos, só os logaritmos. É impossível você discutir avaliação educacional sem lidar com esse problema.*

*A avaliação educacional é uma auto avaliação do sistema educacional. Ela avalia se as pessoas desenvolveram os objetivos que o sistema educacional se atribuiu. Nenhum lugar está obrigando os alunos a aprender logaritmo, só a escola. Só vai ter sucesso na escola se esses alunos aprenderem logaritmo e sabemos que a relação entre logaritmo e vida é muito distante. Eu acho que a avaliação educacional, que tem como referência os objetivos que a escola se atribuiu e não apenas a escola, mas o sistema educacional no sentido mais largo, é uma boa avaliação. Mas você só vai discutir esse tema e responder aos críticos se for capaz de lidar adequadamente com o tema integridade/ abertura.*

*Defender a integridade do sistema educacional de uma maneira que leve à clausura, em pouco tempo, faz com que você não tenha que*

dar satisfação a nada, nem a ninguém, a respeito dos objetivos de educação. São totalmente autorreferentes e auto explicáveis, o que não deixa de ser verdade, mas é um caminho que leva ao enfraquecimento do sistema educacional, se você levar essa política a ferro e fogo. Se abrir de forma demasiada leva a uma escola que se torna incapaz de se distinguir do ambiente. Esse é um tema central para avaliação, a discussão vai se tornar acentuadíssima com a reforma do Ensino Médio.

O Enem consagrou um currículo, por meio da avaliação, que é absolutamente escolar. Se você não ouvir críticas à avaliação e se fechar, vai fazer uma defesa ruim da escola, apesar de acreditar que está defendendo a escola. “Não abro mão de nenhum capítulo de biologia”: isso é tema. Mas, então, nós estamos lidando com o currículo no âmbito do currículo formalizado do ensino, que está codificado em programas escolares.

Mas vamos pegar esse aspecto educacional mais largo, que o Marcelo estava trazendo, que é absolutamente central para a escola. Uma escola que não é também razoavelmente fechada em face do seu ambiente externo, também não é capaz de educar. Um dos problemas que vocês têm na escola brasileira contemporânea é que ela se integra tanto à comunidade que não há nenhuma diferença na passagem da rua para a escola. Aí, é claro, o sujeito não consegue ter a experiência civilizadora da escola, de viver em um ambiente subordinado a regras ou, pelo menos, às ordenadas no organismo escolar, seguindo uma lógica inversa daquela que vive na rua. No caso das nossas cidades, muitas vezes, com espaços imensos submetidos a um estado de natureza, essa experiência escolar pode ser pouca. Você pode ter pouca distinção.

Aqui em Juiz de Fora vocês já tem notícias dessa natureza. A gangue que está na rua também está dentro da escola. Então você tem uma passagem da rua para a escola sem um desnível e, por isso, essa escola precisa ser capaz de criar um ambiente que obedece a uma lógica, definida pelo próprio sistema educacional. Proporcionar uma experiência de igualdade em um mundo marcado pela desigualdade. A escola pública, que é tão afinada com a ideia de república, não tão anacrônica assim, que o Wagner gosta de defender em todas as palestras. Então, tem a ver com essa ideia: você bota um uniforme e faz todo mundo igual. Se apreciar esse papel, que é a experiência de um mundo que, na verdade, é uma construção artificial do sistema educacional. Isso tem a ver com integridade, tem a ver com fechamento, com capacidade das pessoas viverem essa mudança do mundo da rua para o da escola.

Eu acho que esse conceito que o Marcelo anuncia é novo na sociologia da educação porque vem do direito, esse é um tema obviamente central para a sociologia do direito. Acho que esse esforço do Marcelo em trazer o

conceito de responsividade e tentar situar no cotidiano das escolas brasileiras, essa tensão entre integridade e abertura, eu acho que é um discurso teórico da maior importância. E nesses dois terrenos, no terreno que ele chamou de institucional – eu não gosto – mas no terreno que a escola persegue um objetivo codificado, currículos, capítulos, livros, temas, e dos outros objetivos que não são objetivos codificados em currículos, que têm a ver com o processo de socialização, integração social, objetivos que não estão nos currículos, um certo esforço de reprodução cultural que muitas vezes está escrito no currículo. Bom, eu acho que essa discussão nesses dois terrenos é muito importante. Eu acho que um belo diagnóstico dele de que essa instituição está muito frágil, tanto porque ela se comporta de um modo falsamente fechado, ou seja, agarrada às formas codificadas da sua prática e é falso, porque, na prática, qualquer um entra e sai sem nem se preocupar.

Fazendo referência àquela instituição, o recreio que ele contou talvez seja mais ilustrativo do que se passa na escola, do que o professor tentando ensinar equação de 2º grau na sala de aula, de uma maneira completamente alheia às diferenças e possibilidades dos seus alunos. Essa aula do professor autista, ela representa a integridade como caricatura porque é falsa. A verdadeira escola, em minha opinião, é essa que ninguém respeita, não respeita o professor, não respeita a instituição. Você teve um processo de democratização do acesso à escola, com um nível de institucionalização muito baixo, um eixo profissional extremamente rebaixado. Como a gente sai desse lado? Esse é o esforço.

E aí, diga-se de passagem, isso não é um problema da escola pública, esse é um problema do sistema educacional geral, que só aparece de forma dramática na escola, porque é lá que está o grande número e é lá onde está o problema da construção dessa tessitura democrática que fez com que fosse criada uma cela. Os outros 10% que não estão na escola pública, eles estão em instituições que desempenham papéis bem menores, de alcance bem menos significativo que essa escola pública é chamada a desempenhar. Porque é lá na escola pública que o problema da construção da ordem democrática é vivido, e não pura e simplesmente a reprodução de certo status social, que é o que a escola pública tende.

Eu quero reproduzir a minha ideia de classe média sem patrimônio. O sujeito aprende logo cedo o seguinte: ou você se dá bem na escola ou você tá mortinho lá fora. Essa escola faz bem isso, mas, se ela tiver que viver plenamente o problema da ordem, eu não sei se ela sabe lidar, eu não sei se aqueles profissionais sabem lidar. O problema não é o de uma construção democrática: o problema é a construção de uma sociedade mínima.. Então, eu acho que essa brincadeira de integridade e abertura é um achado genial, importante para o direito trabalhar com essa ideia, que parece óbvia, mas não é. A tendência normal do nosso tratamento com a questão escolar é di-

zer que o problema da escola é que ela está muito desnivelada com relação à rua. Não é isso. Uma interpretação errada; a escola está agachada com relação à rua, não tem diferença, não tem calçada. Então, o problema aí é o oposto do diagnóstico corrente, assimetria entre professores e alunos.

*Professores arrogantes e alunos humilhados. Eu acho esse diagnóstico errado. Ele pode ser arrogante porque a mãe do aluno também é arrogante, bate no aluno, mas institucionalmente não tem desnível, só pode ter violência. Um exemplo de que se entramos com o conceito certo, o problema pode ficar de outro jeito. Um exemplo também de dissertação daqui do programa é o recrutamento de professores. Os professores vão para a favela se assustam, e vão embora. Qual é a solução pra isso? A solução mais imediata regionaliza essa visão, ou seja, a instituição se acovardou a tal ponto que não só ela mantém o aluno na rua dele, mas também vai recrutar o professor na rua do aluno. Por que não pode misturar o professor? Por que o professor de outra parte da cidade não vai conseguir enfrentar a falta de civilização do outro pedaço? É a hora que os problemas do sistema educacional surgem. É uma escola tão achatada, que recua mais um passo. O único professor que é capaz de lidar com esse aluno é o vizinho dele. Aí eu tenho uma escola de comunidade, mas tão comunidade, que daqui a pouco você quase chama o chefe do tráfico para ser um controlador de segurança. Essa é uma instituição frágil e esse ponto é um ponto que a abordagem que o Marcelo traz, acho, que nos ilumina. É isso.*

### **Wagner Rezende**

*Eu anotei alguns pontos aqui e pretendo falar pouco cada um deles. Estou em uma posição meio complicada aqui, porque eu compartilho do diagnóstico que o professor Burgos tem em relação a isso, mas eu também não vim aqui para compartilhar com ele, porque eu acho que iria ficar uma coisa meio desinteressante. Então, à medida que ele foi falando, fui construindo alguns argumentos, que pode ser uma eventual crítica em relação à abordagem que o Burgos apresentou aqui. Então, vou deixar para concordar com ele no nosso próximo encontro, que aí eu vou mostrar mais claramente o que também tenho a dizer sobre a questão que o Burgos levantou.*

*O Burgos começou falando sobre a questão de uma escola, que é anacrônica, ou seja, uma formação escolar que remonta ao século XIX e que, segundo o discurso mais canônico, estaria em desconexão com século XXI etc. Esse terreno do anacronismo é um terreno tão pantanoso que uma das principais linhas de crítica ao anacronismo na escola vai buscar a solução em atitudes crônicas. Deixe-me tentar explicar melhor. Os resultados de testes de alfabetização têm mostrado que o método fonético tem melhor resultados que o método global, que é super moderno, e usa a ideia de uma língua total, uma concepção social da língua para alfabetizar. Todos, pós-*

*ditadura, não conseguem nem imaginar uma discussão sobre alfabetização que passe pelo método fonético, um método conservador, antiquado, rigoroso, em completa desconexão com o ambiente social do aluno. Um método mecanicista, que não dialoga com o aluno, porque ele parte da ideia de decifrar fonemas e o aluno não tem a menor ideia do que é um fonema, mas o importante é saber falar “coca-cola”, é saber que o “c” e o “o” é o “co” e aquela coisa toda, enfim.*

*Mas aí, pelos resultados das pesquisas em relação a isso, a gente vai ver que o método mais eficaz de alfabetização, e isso não é uma intuição, são dados já densos, todos os lugares que vocês forem pesquisar falam isso; o método fonético, o antiquado, o anacrônico é o que apresenta melhores resultados de alfabetização.*

*Por que eu quero tentar construir um argumento com vocês em relação a isso? Essa discussão sobre o anacronismo da escola esbarra, muitas vezes, numa confusão entre uma escola que é anacrônica e fatores escolares históricos que, de fato, produziram efeitos positivos. Esse discurso não é o caso do Burgos, a gente sabe disso. Mas esse discurso poderia gerar uma eventual crítica, o seguinte pensamento: a ideia de acusar a escola de anacronismo pressuporia a construção de uma escola do zero. Isso vai ter a ver com outro ponto que eu vou falar daqui a pouco. Essa escola é anacrônica? Elimina. Vamos construir uma escola nova, como se nada que a escola tivesse construído tivesse tido algum tipo de fator positivo.*

*A ideia do anacronismo escolar caminha junto com uma confusão completa entre o que a escola já produziu, como algo que efetivamente tem resultado. E, no caso da alfabetização, é um problema compartilhado por todo mundo. Você pode escolher o seu método pedagógico, a sua linha sociológica de pensamento que vai achar que o analfabetismo é um problema. Concordam comigo? É um dos gargalos, a partir da avaliação educacional, que nós temos no Brasil. Esse é um problema não resolvido. Analfabetismo inclusive no 9º ano do Ensino Fundamental, analfabetismo no terceiro ano do Ensino Médio é levado a um analfabetismo no Ensino Superior, analfabetismo em cursos de mestrado, doutorado. Bom, essa discussão do anacronismo, então, levanta um ponto importante, tem a ver com outro ponto que o Marcelo falou: a disciplina.*

*Olha que coisa interessante. A gente acabou de falar do anacronismo na escola, que tem uma capacidade enorme de dialogar com o mundo ao redor dela, que continua a mesma, e o meu discurso acaba de reproduzir aqui o seguinte: está faltando disciplina escolar? Disciplina? Alguém vai falar que disciplina é a discussão moderna sobre a escola? A disciplina é a origem da escola. Então, a gente termina de acusar nossa própria solução de uma solução anacrônica. O Manuel não gosta da discussão toda*

do Foucault, mas a escola nasce de uma necessidade de disciplinar, não coincidentemente como o quartel, hospício, hospital, mas é fruto de uma sociedade disciplinar, ela surge para isso; nunca prometeu outra coisa.

O discurso iluminista em torno da escola é uma invenção nossa. A escola se prometeu libertadora; ela nasceu para fazer outra coisa. Entende isso, a diferença que existe no discurso pós-iluminismo e no discurso de surgimento da escola? A escola só é para disciplinar, é para isso. E hoje, falamos o seguinte: a escola é anacrônica e precisa de disciplina? O anacronismo está na origem dela, a gente vai retomar justamente aquilo que ela nasceu pra fazer. E, em nenhum momento, eu estou falando também que não é essa, obviamente, a abordagem que o Marcelo trouxe aqui. É óbvio que disciplina é um fator fundamental pra qualquer tipo de instituição. Tem a ver também com essa ideia de abertura e integridade. Toda integridade pressupõe um nível de disciplina. Se não, você não tem um fechamento operacional mínimo.

Isso tem tudo a ver também com uma discussão que é famosa na discussão sociológica, que é a Teoria dos Sistemas, a noção de integração e fechamento, que, no fundo, é um diálogo entre um mundo de especialistas e o mundo externo, que não compartilham a mesma linguagem, que não compartilham os mesmos códigos. Agora, apontar disciplina como fator crucial para que a escola possa se reorganizar e, aí sim, ter uma perspectiva diferente do que a gente acha que é o fracasso atual é, no mínimo, curioso. Retornarmos a uma discussão inicial da escola, é apontar a disciplina como um elemento fundamental. Ou seja, falar que a escola é anacrônica é um bem vindo e importante. Agora a gente tem que ter muito cuidado para também olhar o outro lado da moeda.

A instituição escolar foi construída com base em características que, de uma maneira ou de outra, funcionaram, não funcionaram do ponto de vista utilitarista, para servir a alguma coisa. Hoje a disciplina está sendo cobrada. É importante pra gente também. Não é o único caso. Não é pra voltar à discussão de “a escola serve para disciplinar corpos”. Determinada disciplina é fundamental. Isso é outro ponto.

O que eu quero construir com vocês é um argumento no seguinte sentido: não é um tema simples discutir a reforma educacional. Se fosse simples, a gente chegaria aqui, apontaria todas as soluções, aplicaria isso no mundo prático e pronto, resolvido. Nem do ponto de vista teórico há uma clareza muito grande em relação a alguns problemas centrais.

Vejamos outra questão que o Burgos levantou. A escola precisa se adaptar ao mundo, mas sem se adaptar demais também. Tem aqui a ideia de integridade e abertura e a gente precisa produzir uma nova forma de escola, um novo tipo de escola. Alguém aqui conhece outro tipo de escola?

*Pensem. A discussão que a escola hoje está vinculada a um processo de banalização da violência enorme.*

*Alguém já leu Górkki na virada do século XX, na Rússia? Vou aproveitar que o Burgos colocou um ponto importante, que a escola tem traços de universalismo, então, posso pegar o exemplo da Rússia, que vai servir pra gente. A escola é o meio mais hostil na sociedade russa, uma sociedade extremamente caracterizada pela violência. A Rússia, na virada do século XIX para o século XX, é uma sociedade de barbárie, violência. E o Górkki tá lá na autobiografia dele narrando a experiência em casa, na infância, falando o seguinte: apanhava todos os dias e o maior medo dele era ir pra escola.*

*Hoje a escola sofre um processo de banalização da violência? Ou essas discussões sempre estiveram presentes, em alguma medida, mas claro, com conteúdos diferentes, percepções diferentes? Mas, agora, a escola como o próprio Foucault disse sempre foi muito hostil, sempre.*

*Só pra mostrar o caso de universalidade, o Graciliano Ramos, em um livro de mesmo nome, Infância, no mesmo período histórico do Górkki, aqui no Brasil, tem o mesmo diagnóstico, o mesmo. Inclusive, tem uma passagem interessante no livro que fala, “a notícia veio de supetão, iam meter-me na escola”, “o que diabo que eu fiz pra ser castigado desse jeito? Eu prefiro ficar no engenho, apanhar do meu avô, do meu tio, apanhar de quem quer que fosse.” Criança apanhava de quem passasse perto e ele prefere esse mundo ao mundo da escola. A hostilidade não é atual, é?*

*É óbvio o impacto de uma experiência como que Realengo teve, o impacto que as escolas norte-americanas tiveram em relação aos assassinatos. É óbvio que a repercussão disso muda a sociedade. A escola, do ponto de vista de ser uma instituição que disciplina, sempre foi um ambiente hostil. Tudo bem que a hostilidade tem vários matizes. Quer dizer, às vezes, eu acho que a gente tenta construir um discurso para parecer que esse momento da escola é o momento absolutamente singular. A escola nunca esteve tão mal. Será?*

*O Burgos levantou um ponto fundamental. Singular porque é a primeira vez que nós temos um processo de democratização do acesso. Sim, singular, sem dúvida. Agora, do ponto de vista de como a escola lida com as coisas temos características que foram mantidas durante todos esses séculos. A disciplina, a rigidez, a hostilidade, a incapacidade desde sempre de pensar em mecanismos de criatividade, de autonomia – que foi um ponto que o Burgos levantou, que é outra questão que eu acho fundamental e tem toda razão de ser. Na minha perspectiva, o autor não tem como discutir reforma da escola sem autonomia.*

*A gente entra no outro calcanhar de Aquiles da educação brasileira, formação de profissionais que trabalham na educação - formação de*

gestores, formação de professores. Isso tem tudo a ver com a discussão da avaliação educacional, porque o que a gente presencia constantemente são diagnósticos, dados da escola. Existe toda uma série de críticas prontas, preparadas para atacar a avaliação institucional, não como instrumento, mas como uso. Ou seja, críticas ao vazio. Não está atacando a ferramenta, está atacando o uso. Está atacando o uso, então vai discutir com o governador. Vai discutir com pessoas que usam a avaliação. Ataques aos instrumentos você não tem e os principais críticos à avaliação educacional são os críticos ao uso e não ao instrumento. Ele nem conhecem o instrumento.

Vou falar melhor na próxima oportunidade, mas você produz diagnósticos que, em tese, são informações preciosas para a escola. Imagina eu dar um diagnóstico, falar assim, “olha, na sua escola, no 7º ano de Matemática, os meninos não estão aprendendo geometria espacial, repassa para o professor”. Ele pode até atinar que aquilo não serve para nada, mas tem que, pelo menos, olhar pra aquele negócio. O instrumento não impõe que o professor de Matemática tenha necessariamente que pegar aquele resultado e fazer alguma coisa com ele. Aquilo ali é uma informação. Ele tem a autonomia pra gerir aquela informação e, aí sim, alterar práticas pedagógicas, discutir com o diretor, chamar os outros professores de Matemática, chamar o professor do 5º, 6º ano, de repente os problemas estão nas séries anteriores e, normalmente, estão. Uma coisa é: a autonomia é fundamental. Mas e quando a gente tem autonomia, ela é suficiente? É só dar autonomia que a gente vai resolver o problema? Não. É preciso saber o que fazer com aquilo.

Outro ponto que o Marcelo falou aqui da responsividade, que é um tema interessante, que eu, realmente, acho fundamental a escola ter capacidade de responder ao mundo. É isso que a gente espera. É por aí que é o caminho. A escola não consegue responder aos seus próprios problemas. A escola se quer percebe os seus próprios problemas, ela naturaliza o discurso que é sempre externo. O que eu quero dizer com isso? É como se os problemas da escola fossem os problemas sociais fora dela. É mais ou menos uma má interpretação do famoso relatório Coleman, lá da década de 1960, mal interpretado, cuja conclusão ruim foi, grande parte, grande parte não, a maior parte do que define o desempenho escolar tá fora da escola. É a origem social, a raça do aluno, nível social, condições familiares. A escola tem muito pouco a fazer, né? Sabe o que vai acontecer? Continuar o discurso, tipo “Olha, enquanto o mundo lá fora não melhora, a escola não melhora, né?”

Isso vai de encontro ao que o Marcelo acabou de falar aqui. Ou a escola começa a criar também mecanismos internos de possibilidade de modificação ou a gente vai esperar o quê? Isso acaba gerando um economicismo escolar perigosíssimo e o Brasil deposita sérias expectativas com relação a ele. Principalmente pessoas que não estão envolvidas com a escola e, mais triste, muitas pessoas que estão envolvidas com escola também. É

como se o desenvolvimento da economia dependesse da escola. Joga mais responsabilidade em cima dela. E o contrário também.

A escola é o quê? É infraestrutura? Datashow não dá aula, não é isso? É um instrumento, instrumento para ser usado. É óbvio que estudar numa escola com banheiro, energia elétrica, saneamento básico, com água tratada, é importante, é óbvio que é. Agora, água não dá aula de Matemática, não dá aula de Língua Portuguesa. A escola continua chata com água encanada; a escola continua chata com professores que usam Datashow pra repetir a mesma aula, que continua autopoietica, que só gira em torno da própria escola.

É óbvio, gente, que investimento em infraestrutura é importante. Estou longe de negar isso. Mas não é suficiente. Aí você cai nesse discurso que se autorreproduz também. “Olha lá, a gente não consegue melhorar, nossas cadeiras não são acolchoadas [...]”. E a escola naturaliza isso. O Burgos falou isso, que incomoda todo sociólogo: a naturalização de um problema que não é natural. A gente sempre cria uma expectativa externa. Uma hora o governo olha pra gente, uma hora a coisa muda. Não é isso? E esse é um perigo.

Mas esse é um polo. Tem outro polo, antagônico a esse que é tão perigoso quanto. E me permitam ser bem aristotélico nisso: tem um meio termo pra negociar essas questões com relação à escola. Óbvio que ela não vai esperar o mundo externo acontecer para que produza as suas próprias modificações. Isso inviabilizaria a ideia que o Burgos tá levantando aqui, de uma construção democrática por dentro da própria escola.

De onde vai vir a construção de uma cultura democrática? De cursos superiores que formam professores que não sabem utilizar a autonomia, de cursos superiores que formam professores que não sabem utilizar a criatividade, de cursos superiores que formam professores que não têm condição, que o Manuel levantou aqui, de se adaptar a um mundo que não dialoga com a realidade social? É daí que vai vir a democracia? A gente vai esperar o quê? Uma fagulha democrática aparecer justamente para essas pessoas que estamos acabando de falar, que não estão conseguindo se adaptar a um diálogo que permita fazer com que os alunos se interessem pela escola de novo. De novo não! Que se interessem pela escola.

Essa discussão que foi levantada pelo Burgos aqui é fundamental. Só que os caminhos que esse debate pode tomar são múltiplos. A gente pode chegar nessa discussão, no que vocês imaginarem dentro da discussão educacional. Agora, me parece que construir autonomia pressupõe sempre entendimento de que essa autonomia precisa ser utilizada. Não adianta a gente construir processos de autonomia sem que a escola saiba usar. O viés democrático para ser construído dentro da escola precisa de

dois elementos: entender que a escola é, sim, uma estância capaz de produzir isso, culturalmente, mas que também depende de fatores externos.

O que são os fatores externos nesse caso? Que profissional que a gente forma hoje pra discutir aspectos de democracia? Difícil, né, quando você olha pra dentro da escola. De onde virá? Virá de uma legislação constitucional que prega que a gestão democrática é um dos fatores essenciais pra gestão educacional? É isso? É óbvio que a normatização é importante, só que se a gente deixar lá na Constituição isso não vira nada. O Marcelo até falou nos conselhos de classe, muitas vezes vazios, na inexistência de grêmios estudantis. Ou seja, essa norma vai ficar engessada ou vai existir?

Essa discussão da democracia me parece ser a mais complicada desse tema todo. Por quê? O Marcelo falou que temos uma demanda cada vez maior em ser democrático, depositar as expectativas todas em cima de uma instituição que, pelo discurso geral, é apontada como alguém que vai solucionar problemas sociais quando, na verdade, é um problema social a ser solucionado, é muito complicado. A nossa expectativa repousa justamente nessa instituição que a gente falou o tempo todo, anacrônica, incapaz de gerar interesse, desconexa do mundo, como Manuel disse, sem nivelamento com o mundo da rua. É dali que vão nascer aspectos democráticos? Só dali? E aí eu concordo com o Marcelo: a comunicação da escola é fundamental tanto pra os vértices do poder quanto para a sociedade civil que a entorna.

A democracia não surge só na escola. Um exemplo análogo que aconteceu na história da humanidade, a produção do nazismo se deu em três grandes instituições na Alemanha: a escola, a igreja e a família. Daí a explicação da universalidade desse processo. A democracia também pode surgir a partir de três grandes instituições: a escola, a família, a sociedade. Chega-se, então, no direito. Quer dizer, não se produz democracia somente na escola. Ou ela faz parte de um caldo cultural maior e se torna engrenagem dentro desse caldo ou vai depositar sempre as nossas expectativas, num viés frustrado de fazer com que a escola, mais uma vez, não alcance aquilo que ela não prometeu.

Mas, enfim, essa discussão que o Marcelo iniciou aqui hoje sobre uma escola que se pretende democrática e com um viés de produção de uma sociedade democrática estão de alguma maneira interligadas nessa pergunta que me parece ser de pano de fundo – “O que a escola tem para oferecer?”. Essa pergunta, me parece, foi o tempo todo ocultada atrás do verdadeiro sentido da escola. O que a escola tem produzido? Só tem produzido isso: rigidez e falta de criatividade? Ah, mas tem dado certo também.

Bom, eu penso que essa discussão que o Burgos levantou já é uma discussão que vai dar pano pra manga. Em outros seminários a gente podia

*discutir isso. Muito obrigado pela atenção. Eu passo a palavra para o Burgos de novo, para ele replicar.*

### **Marcelo Burgos**

*Eu não tenho muito a acrescentar não, acho que há mais concordância do que discordância. Eu apenas aproveitaria a oportunidade para, eventualmente, esclarecer alguma coisa. Eu acho que você enfatizou muito, na minha colocação, a ideia do anacronismo como uma ideia problemática. É o meu raciocínio, a minha forma de apresentar o problema. E, mais ou menos, digamos assim, consensual, a gente tem uma forma escolar, você falou aí de outras instituições, presídio, por exemplo. O presídio, essa forma de presídio, é do século XIX. Em toda parte do mundo, os presídios estão abarrotados, a criminalidade, na verdade, não diminuiu, aumentou. Então, formas institucionais, muitas vezes, se reproduzem e elas, em algum momento, podem deixar de fazer sentido. O presídio, por exemplo, parece não fazer nenhum sentido, mas a gente não sabe o que colocar no lugar também. Então, a forma escolar, ela – é claro, que de alguma maneira, você tem razão quando fala da questão da disciplina, por exemplo, que está incutida nela desde a origem, aliás, a escola, como você bem disse, não se prometia muito outra coisa, além de um processo educacional disciplinador.*

*Mas eu acho que é preciso trazer outras maneiras de se abordar a questão, porque isso fica muito na marcação do Foucault e também Bourdieu. Se a gente traz outra bibliografia, por exemplo, Dewey, que é um pensador americano do pragmatismo, que se confunde com a própria luta pela democracia na escola, você consegue pensar o seguinte: essa forma escolar foi também suficientemente plástica pra incorporar outros ideais, outros projetos. Na concepção do Dewey, o que tá em jogo não é tanto a lógica disciplinadora, docilizadora; pelo contrário, a ideia é de potencialização dos indivíduos, não é mesmo? Isso tá na base da própria expectativa em relação ao lugar que a escola vai assumir na vida norte-americana. Inclusive com toda importância que teve para a vida associativa. A associação mais recorrente na vida americana é a associação de pais da escola. Ou seja, essa escola não é uma instituição do Estado para disciplinar aqui embaixo; pelo contrário, é um espaço da sociedade.*

*Claro que nem sempre ficou desse jeito, a gente sabe que nos EUA essa história também é uma história cheia de inflexões. Em um dado momento, em alguns momentos, o Estado tenta capturar a escola, tenta instrumentalizá-la. A escola passa a ser um braço, entendido como um braço importante, para a macroeconomia, um braço importante para a manutenção do império. Mas isso sempre é objeto de disputa, de conflito com os sindicatos, com os profissionais da escola, com as famílias. Então, eu acho importante a gente não ficar preso a apenas uma maneira de encarar o pro-*

blema, porque também faz com que a gente não consiga enxergar outras possibilidades.

Então, quando eu falo anacronismo é porque, de alguma maneira, essa forma escolar está referida à afirmação de determinada organização social, política ou econômica, que tem a ver com o capitalismo moderno. Se a gente aceita que houve uma mudança, houve uma ruptura, que alguns autores chamam de pós-fordismo, flexibilização, revolução da informação, o mundo mudou realmente. Então, essa forma escolar, que um dia nasceu muito afeita, com muitas afinidades, em relação àquele contexto, ela estaria hoje em anacronismo. Por isso, essa me parece uma questão pertinente, que a gente tem que enfrentar.

Mas tenho visto muitos dos consultores e formadores de opinião na área de educação com uma resposta muito rápida, uma crítica muito rápida e ligeira que usa como retórica esse contraponto: sociedade do século XXI e escola do século XIX. Isso é uma coisa que, de cara, quando a gente para pra pensar, já coloca os profissionais da escola em um tempo remoto, já rebaixa (porque você é um dinossauro), o professor é o dinossauro. Tenho em mente, por exemplo, uma experiência que estão fazendo no Rio de Janeiro, de uma escola modelo do que seria a estrutura compatível com as exigências do século XXI. Para mim, aquilo ali é uma aventura, no mal sentido do termo. Por trás de toda a ideologia de que eles estão realizando uma escola inovadora, uma escola sem turma, sem isso, sem aquilo, o conteúdo que estão levando é feito por pessoas sobre as quais não se tem nenhuma responsabilidade, nenhum controle e que, no fundo, torna o professor um mero apertador de botões. Isso que é atual escola do século XXI? É isso que eu acho que tem que ter em mente como um risco. Porque isso tem sido colocado de uma maneira muito simplificadora; as tais competências do século XXI também.

Recentemente, o Instituto Ayrton Senna organizou um seminário sobre esse tema e a tônica das intervenções foi a seguinte: é verdade que o Brasil ainda não desenvolveu plenamente as competências do século XIX e XX, mas a gente é obrigado a incorporar desde já as competências do século XXI, que exigiriam uma outra escola, não é mesmo? Pois, afinal de contas, para que você possa desenvolver espírito de equipe, espírito crítico e outras coisas, tem que ter uma escola diferente.

Qual é a minha preocupação? Que você fragilize ainda mais essa escola e acene com alternativas que são, na verdade, por ora, muito arriscadas. Que são experimentos, em geral, concebidos e realizados por experts que estão muito longe da escola e que, portanto, não vão ajudar em nada na construção da autonomia e da equidade. Bom, esse é o primeiro ponto que eu queria reiterar da minha intervenção.

*O segundo tem a ver com a reforma propriamente dita. Você, de maneira muito perspicaz nesse diálogo comigo, indagou: mas de onde vem o impulso para reforma, da própria escola? Como é que a escola pode, ela própria, puxar pela própria barba? Essa é uma boa questão, que nos obriga a admitir que esse processo, digamos reformista, tem que contar com a participação ativa da escola, mas não pode depender somente dela. O poder público precisa ter mais clareza do papel que pode desempenhar nesse processo, inclusive dos seus limites, pois não é possível realizar essa reforma sem que haja mobilização embaixo, da escola e da própria sociedade. Por seu turno, o mercado hoje vem atuando com muita força no campo da educação, como são exemplos as fundações de todos os bancos, entre outras instituições privadas, trabalhando em torno da educação.*

*O interessante é que a sua ação tem sido a de buscar valorizar a escola pública e não tanto defender um modelo privatizador. Mas é claro que essas coisas são mais complicadas, pois, na medida em que assumem um peso excessivo no direcionamento das políticas públicas de educação, fazem valer a sua orientação mais geral, que é menos fortalecer o papel de formação de cultura democrática da escola e mais o de submetê-la às exigências da macroeconomia relacionadas ao mercado de trabalho. Mas o fato é que o impulso crítico oriundo do mercado pode ser um vetor importante do feixe de forças que podem ajudar no processo reformista. A crítica ao baixo desempenho escolar e algumas iniciativas no sentido de fortalecer a capacidade da escola de ensinar têm encontrado no mercado um aliado. Mas o resultado mais ou menos benfazejo dessa ação dependerá de como o poder público vai lidar com isso. O que não pode acontecer é fazer com que o mercado dite as políticas de educação; ao contrário, seria necessário saber capitalizar o seu interesse pela educação em favor do fortalecimento do papel democrático da escola.*

*Outro segmento importante do processo de reforma é a universidade, que pode ter um papel fundamental. A universidade tem um protagonismo grande na vida brasileira, na vida intelectual brasileira e eu, como professor universitário, até na minha relação com o mundo da escola, sempre começo fazendo uma autocrítica. Eu acho a universidade absolutamente tímida, acanhada na sua relação com a escola, acho até que o CAEd é um exceção, até como um braço da Universidade. Mas, de uma maneira geral, o que tenho visto é uma relação extrativista com a escola: tira-se muito e se devolve pouco. Quando eu comecei a conversar com as diretoras das escolas, em torno da PUC, fui recebido de uma maneira fria ou hostil, porque a fala delas era a seguinte: "Pô, mas vem mais alguém da PUC aqui pra fazer mais pesquisa sobre a gente e não dão nada, não resolvem nada, só pegam". Isso reflete uma situação que certamente não é particular ao universo da PUC, mas uma situação mais geral, de baixo diálogo efetivo da universi-*

*dade com as escolas. Tal situação tanto se reflete na própria produção de conhecimento sobre o assunto, que fica mais pobre, quanto no que se refere ao trabalho de formação de professores. Então, a universidade tem que se transformar também para contribuir com o processo de reforma da escola.*

*Outro ator importante são os sindicatos, pois, se é verdade que a escola não pode ser inteiramente capturada pela lógica do Estado, tecnocrática, com os seus cálculos que, muitas vezes, estão a serviço dos projetos políticos particularistas dos seus mandatários, você precisa ter uma sociedade que imponha algum limite. E quando se trata da escola, os sindicatos têm que ser considerados um pilar importante. Só que os sindicatos, por “n” razões, estão esvaziados. Por exemplo, houve no Rio, agora, semana retrasada, uma convocação geral dos sindicatos dos professores, que tinha dois objetivos: lutar por melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, fazer um protesto público contra a utilização de um jogo, o “banco imobiliário”, comprado junto a uma grande fábrica de brinquedos – Estrela – customizado para o Rio, cheio de referências nada sutis de elogios ao governo do estado e ao governo municipal. Pois bem, o sindicato convocou os professores, colocou anúncio no jornal e na rádio, afirmando que “as escolas amanhã não vão funcionar” e, no dia seguinte, praticamente todas as escolas funcionaram e a manifestação foi muito esvaziada. Ficou evidente, portanto, que o sindicato não tem capacidade de mobilização e, mesmo que haja um mal estar no corpo docente da rede municipal da cidade, tanto com relação às condições de trabalho quanto a situações como essa do “banco imobiliário”, o sindicato não consegue torná-lo público. Com isso, a própria escola fica indefesa em face do arbítrio do poder público. Infelizmente, essa situação, em que se nota a baixa comunicação do sindicato com boa parte dos professores, não é uma particularidade do Rio de Janeiro.*

*O que eu penso, portanto, é que esse reformismo envolve múltiplos atores, mas a escola, ela mesma, tem que desempenhar papel central nesse processo, pois sem ela não será possível construir uma mudança consistente, que concilie as expectativas que existem em torno do seu trabalho e as possibilidades reais de atuação que possui. Finalmente nós, enquanto intelectuais desse mundo da educação, temos que ser capazes, também, de contribuir para esse movimento, ajudando a dar sentido para ele e a torná-lo possível. Acho que por meio do ensaio e erro podemos ajudar a encontrar o veio da madeira. Por exemplo, parece fazer sentido conferir uma dignidade à gestão escolar como uma dimensão molecular de um processo de afirmação da democracia. Esse é um trabalho que pode resultar da imaginação dos intelectuais, especialmente a partir da abordagem comparada. Isso a gente pode aprender, por exemplo, com os americanos, que levam muito a sério a escola. A escala de reflexão e de atuação deles, bem ao modo do pragmatismo, não é a escala macro: é a escala da rua, da vizinhança, da*

escola. Boa parte das suas batalhas se dá nesse nível. E faz sentido porque não se tem muito como pensar democracia se não for ativando essas instâncias que estão mais próximas dos indivíduos.

Agora, é claro que têm instâncias como os sindicatos e os partidos que realizam a mediação entre a vida local e as suas pequenas e grandes batalhas. Portanto, entre nós é também papel dos intelectuais realizar a articulação entre os debates em torno da educação e a grande política, ajudando a construir a conexão entre o trabalho da escola e a própria ideia de democracia. Acho que o Manuel foi muito feliz quando falou que no Brasil a integridade – para voltar ao termo empregado por Nonet e Selznick – tem se transformado em uma caricatura. A integridade de que falávamos aqui há pouco tinha a ver com a instituição que está tão comprometida com o seu trabalho e tão imbuída de que tem que realizar aquilo, que se fecha para o mundo exterior, porque o mundo exterior ameaça a integridade. Então, essa integridade é fruto de escolhas autênticas. Mas a integridade da nossa escola seria uma caricatura, porque muito frequentemente os atores envolvidos no processo escolar não acreditam no que estão fazendo; o professor está dando aula de Matemática, mas, na verdade, sabe que a comunicação com o aluno é muito pobre. Se confrontado dessa maneira, o professor certamente fará a defesa da integridade do trabalho escolar, mas é uma caricatura. Então, acho que essa é uma discussão que a gente precisa avançar.

Isso remete a outro ponto mencionado aqui, que tem a ver com a questão da disciplina. Como já pontuei antes, não é verdade que essa forma escolar seja, necessariamente, dura, disciplinadora. É possível construir uma situação na qual as regras escolares sejam mais compartilhadas entre os seus membros, incluindo os estudantes, claro. Tudo isso pode parecer um pouco utópico, mas é em nome dessa utopia que se avançou no sentido de fazer com que a escola em outras sociedades um dia se tornasse mais compatível tanto com a república quanto com a democracia.

Um penúltimo ponto diz respeito ao termo autonomia. É importante enfatizar o entendimento de que a autonomia não é uma prerrogativa do diretor, porque quando o Wagner disse: “Chega para o diretor e diz eu não tenho autonomia”... Ele até fala isso. Fala isso porque entende autonomia como uma espécie de crédito pessoal. Na verdade, autonomia é uma construção coletiva e, quando bem entendida, obriga o diretor a dizer, “eu tenho uma maior autonomia porque tenho uma equipe trabalhando comigo”. É por isso também que a autonomia é, de um lado, uma âncora para pensar a reforma institucional das escolas no sentido de torná-las mais responsivas e mais democráticas, mas é, também, e sempre, um ponto de tensão permanente, porque tal como a democracia, não existe sem conflitos internos à escola e entre a escola e os demais atores, desde a vizinhança e a família até o vértice do sistema escolar.

*A última questão que gostaria de destacar tem a ver com a observação que o Wagner fez quando usou a expressão “solucionar problemas sociais”. Embora não tenha dito isso dessa maneira, atribuindo à escola a solução de problemas sociais, pontuar esse aspecto nos obriga a voltar a um aspecto muito importante do debate contemporâneo, que tem a ver com as expectativas em relação ao trabalho escolar, que, em geral, vão muito além do que ela pode fazer. Eu acho importante frisar o seguinte: eu gosto muito da formulação de um autor argentino, chamado Néstor Lopez, quando ele discute o conceito de educabilidade, que nos ajuda a pensar. Ele diz o seguinte: educabilidade tem a ver com a predisposição da criança e do adolescente para participar do jogo escolar. Ela depende, na verdade, de dois fatores, digamos assim: de um lado, para que esse menino possa participar do jogo escolar, tem que estar bem alimentado, tem que dormir na hora certa, uma série de coisas que não dependem da escola; são externos, depende da família, do lugar em que ele vive e coisa e tal. E se isso não estiver disponível, depende de políticas sociais que assegurem isso. Mas a educabilidade também depende da capacidade da escola de, de alguma maneira, se aproximar. Então, eu posso ter um contexto externo favorável ao jogo escolar, mas uma escola que não dialoga com esse aluno e, portanto, mantém baixa a educabilidade.*

*O que tem acontecido, em geral, é o pior dos mundos. A gente não tem o contexto externo e nem o interno. Mas, o que eu gosto dessa formulação é que ela deixa claro o seguinte: vamos cobrar da escola aquilo que deve ser cobrado dela, tornando mais clara a divisão de trabalho entre os diferentes segmentos, por exemplo, de uma prefeitura. Se a gente considera que a escola é central e, aliás, independentemente do que nós achemos, a escola é central para a família, especialmente para a família popular, pois a sua rotina gira em torno dela. Então, se isso é verdade e se a gente considera que também não depende da nossa intenção, quer dizer, isso está colocado como programa da nossa Constituição para a sociedade brasileira, o protagonismo da escola. Isso significa que você pode muito bem conceber uma organização de políticas públicas que tenha como centro de gravidade a escola de tal maneira que vai pensar políticas sociais articuladas em torno disso.*

*Por exemplo, quando falei do conselho tutelar, o conselho tutelar é um órgão da sociedade civil, mas que depende muito do poder público para funcionar. A sociedade elege os conselheiros, mas é o poder público que dá estrutura, pessoal. Por hipótese, vamos imaginar que uma prefeitura resolva abraçar a ideia de que o conselho tutelar pode desempenhar um papel importante na equidade escolar porque cria um lugar de mediação entre escola e família. Isso significa que eu estou valorizando a escola, mas fazendo uma política fora dela. Então, eu achei importante frisar isso, porque*

*acho que isso também diz respeito à nossa capacidade de pensar a escola e de fortalecê-la.*

*Uma boa maneira de você desmoralizar a escola é pedir que ela faça coisas para as quais não está preparada. Hoje, a escola ainda é um lugar de gestão da pobreza – que é um conceito da Monica Peregrino. Por exemplo, em pesquisas que fizemos, observando reuniões de pais, constatamos que boa parte delas é ocupada com informes de políticas e bolsas e programas do governo municipal, estadual ou federal, é tomada por esse tipo de coisa. Ou seja, é a escola funcionando ali como um lugar de mediação, de programas de assistência social. “Olha se vocês tiverem amigos ou parentes com idade tal, avisem a eles que...” e a reunião foi embora, deixando muito pouco tempo para tratar de assuntos pedagógicos, que dizem respeito efetivamente ao trabalho escolar. Quer dizer, então, uma boa maneira de desmoralizar a escola é embaralhar o trabalho escolar com essas ações sociais, essas exigências. Ao contrário, uma boa forma de fortalecê-la é limpar o terreno e aí poder cobrar e responsabilizar a escola por aquilo que se espera dela, que é ensinar, educar. Era só isso. Mas eu acho, Wagner, que foram muito boas as suas considerações e provocações, muito pertinentes. Enfim, é isso.*