

Amigos da Escola¹

Helena Bomeny
UERJ/CPDOC

Uma leitura recente me trouxe a inspiração para abrir este texto. Um livro dedicado à pedagogia cuidava de apresentar, logo na introdução, a natureza das tarefas da educação.² Os autores escolheram o mito de Prometeu, tal como Platão o expõe no *Protágoras*. Fui buscar mais elementos para apresentar Prometeu. Encontrei em uma página na internet o texto de Miguel Duclós. Imaginei que essas duas pistas me dariam um bom motivo para dar início a este exercício de pensar a escola.³

No *Protágoras* de Platão, todas as criaturas vivas aparecem como obra de vários deuses. Terra, limo e fogo foram os materiais utilizados para a modelagem. E quando os deuses plasmaram as espécies animais, encarregaram os irmãos Prometeu e Epimeteu de distribuírem com equilíbrio entre as espécies as qualidades que precisavam para sobreviver. Deveriam dar aos seres as qualidades necessárias para se sustentarem quando viessem à luz. Epimeteu pediu a seu irmão para que deixasse por sua conta a distribuição das qualidades, cabendo a Prometeu apenas uma revisão final. Diz a lenda que, ao contrário do irmão, Epimeteu não primava pelo equilíbrio e prudência, atenção e cuidado que são traços atribuídos a Prometeu. Um certo tipo de temperamento atrapalhado vestiria melhor o personagem Epimeteu. Mas a ele foi destinada a tarefa da

¹ Texto escrito para o Ciclo de Oficinas, Programa Amigos da Escola, promovido pela Rede Globo. Rio de Janeiro, setembro e outubro de 2004.

² N. Abbagnano y A. Visalberghi. *Historia de la Pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica, 1990, 709pp.

³ Na página <http://www.consciência.org> encontrei o texto de Miguel Duclós, "O mito de Prometeu e Epimeteu segundo Ésquilo, Hesíodo e Platão". Foi ficando mais divertida ainda a aventura de seguir com a sugestão dos educadores que me estimularam originalmente. Como explica Junito de Souza Brandão, lembra Duclós, o nome Prometeu, segundo a etimologia popular, teria vindo da conjunção das palavras gregas *pró* (antes) e *manthánein* (saber, ver). Ou seja, Prometeu equivaleria a prudente ou providente.

distribuição. A alguns, deu força e não velocidade. A outros, mais fracos, dotou de velocidade para que, diante do perigo, pudessem se salvar com a fuga. A alguns, concedeu armas naturais de ataque e defesa, a outros não dotou de tais armas, disponibilizou meios diversos que assegurassem sua salvação. Aos pequenos, deu asas para voarem ou covas subterrâneas como esconderijos eficazes no perigo. Aos grandes, aos vigorosos, a garantia de defesa estava no próprio corpo. Epimeteu provê de pêlos os que dele dependiam para sobreviverem no frio. Um justo equilíbrio na distribuição de faculdades e dons, de maneira que nenhuma das espécies fosse condenada ao desaparecimento, ou que as espécies viessem a destruir umas às outras.

Quanta astúcia! Teria sido perfeita a tarefa se nosso herói não tivesse esquecido um detalhe: gastou toda sua energia na distribuição entre os seres irracionais... E a espécie humana? Como fazer ou como protegê-la dos infortúnios de ataques, ofensas, perigos e ameaças? A mitologia atribui aos traços de Epimeteu - atrapalhão, irreflexão, falta de sagacidade e de inteligência - essa grande falha. Quando Prometeu chega para a supervisão, percebe que ao homem não foram destinados os equipamentos capazes de protegê-lo das intempéries do mundo... Estavam os homens nus, descalços e não tinham nem defesas contra as intempéries nem armas naturais.

O que sobrou para o homem? Nada, permanecera nu e sem defesa. Estava se aproximando a hora determinada para que o homem chegasse à luz e Prometeu aparece para fazer sua parte. Foi quando Prometeu decidiu presentear o homem com o fogo que roubou de Hefesto e a habilidade mecânica que roubou de Atena, deusa de olhos verde-mar. De posse dessas duas qualidades, o homem estava apto a trabalhar o fogo nas suas diversas utilidades, e assim garantir a sobrevivência. "Graças à habilidade mecânica o homem pôde inventar os albergues, as vestimentas, o calçado, bem como os instrumentos para conseguir alimentos".(Abbagnano y Visalberghi: 1990:8).

Pelo fato de ser dotado da arte da fala e de articulá-la, a espécie humana pôde reverenciar os deuses em agradecimento e homenageá-los com rituais específicos à altura das divindades. Mas, mesmo assim, como nos lembrou Rousseau no célebre *Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens*, mantinham-se os homens livres e astutos, mas inseguros pela incapacidade de estabelecer contatos de forma permanente, de pactuar entre eles ações que pudessem protegê-los do desconhecido. Precisavam da arte da negociação que permitisse a eles se reunirem. Fundaram as cidades que lhes servissem de abrigo. Mas, uma vez reunidos, permaneciam inseguros porque não podiam prever as reações de cada um diante das necessidades de todos. Vez da política, do aprendizado da convivência, do que faz possível limitar a voracidade de alguns ou de todos em vantagem dos demais. A qualidade necessária para os homens se relacionarem entre si se encontrava nas mãos de Zeus: a política. Zeus não desempenha esta tarefa sem atribuir a Hermes a responsabilidade de agir no sentido de prover o homem do senso de respeito recíproco e de justiça. Estes seriam princípios indispensáveis para a ordenação das comunidades humanas. Era preciso que, de alguma maneira, se estimulasse entre os homens os benefícios dos laços de cooperação, solidariedade e concórdia. A sabedoria do *Protágoras* de Platão foi tornar definitiva a associação entre artes mecânicas e artes políticas como atributos de formação da comunidade humana. O mito de Protágoras contém algumas verdades importantes. Em primeiro lugar, nos ensina que o gênero humano não pode sobreviver sem a arte mecânica e sem a arte da convivência. Em segundo, que estas artes, justamente por serem artes - e não instintos ou impulsos naturais - devem ser aprendidas. Deixa clara a noção de que a espécie humana é fruto de aprendizado, a despeito de todos os dons que, por ventura, a natureza lhe tenha dispensado. E é onde começamos a entrar na seara da educação.

Os homens herdaram a sabedoria e as habilidades de Atena, e desenvolveram a linguagem, construíram casas, roupas e foram à busca de alimentos. Mas, se não desenvolverem também a arte da negociação, da conversa, e ainda, se não desenvolvessem instrumentos de defesa para as situações belicosas tudo seria perdido. As reuniões em grupo, o ataque de inimigos surpreendendo-os desorganizados e desarticulados internamente, enfim, tudo resultaria em destruição e ruína, vítimas de si próprios, pela falta do que os poderia ligar racionalmente pela prudência da negociação. E como o desaparecimento dos homens se tornaria iminente diante de tais ameaças de destruição, Zeus mandou seu filho, Hermes, distribuir pudor e justiça para que, de posse deles, os homens conseguissem se relacionar e subsistir. Um princípio unificador da sociedade que deveria ser preservado a qualquer custo. E como o desenvolvimento virtuoso depende de aprendizado, o estudo e a aplicação são empenhos indispensáveis à formação da boa sociedade. Justificada assim a função primordial da educação: possibilitar a vida entre os homens; criar a boa sociedade.

As condições brasileiras de criação da boa sociedade

É bastante geral o reconhecimento de que o sistema público educacional brasileiro é ineficiente, injusto e sem qualidade. O argumento de que a sociedade deveria se mobilizar de alguma forma para melhorar este quadro vem recebendo adeptos desde a década de 1990. Em pesquisa que fizemos sobre envolvimento empresarial em educação, constatamos que 51% dos empresários entrevistados responderam afirmativamente à pergunta: "sua empresa investe em educação?" Esse dado nos indicou que havia, ao menos no discurso, concordância a respeito da pertinência de incluir nas atividades empresariais alguma iniciativa que fosse associada à melhoria da educação. Afirmção que poderia indicar uma razoável

sensibilidade do setor empresarial por um tema considerado estratégico a qualquer programa de desenvolvimento e democratização da sociedade brasileira.

Considerada estratégica em qualquer esforço de desenvolvimento nacional, a educação no Brasil é reconhecidamente deficitária, não apenas no sentido de incluir a população em idade escolar no sistema regular de ensino, mas principalmente no de manter os estudantes na escola, e com o desempenho positivo, ou seja, aprendendo o básico do currículo esperado. Todos concordam que avançamos bastante no sentido de universalizar o direito à educação. Mas há um consenso ainda importante sobre a permanência do grande desafio: manter a população escolar nas escolas e garantir educação de qualidade.

Os dados de avaliação provenientes das décadas de 1980 e 1990 deixaram bastante nítida a distância entre a oferta educativa e o resultado do processo de ensino/aprendizagem. A discrepância foi tamanha que uma nova categoria de identificação foi consagrada no meio empresarial: *analfabetismo funcional* - expressão cunhada para identificar o problema de falta de escolarização efetiva. Alunos que, apesar de terem cumprido o ritual de escolarização, mantêm-se ignorantes nas habilidades fundamentais ao desempenho exigido no mercado de trabalho. Também, pudera! A média de escolaridade no Brasil é de 5.6 anos, contra a média de 11 anos dos países desenvolvidos: média que deixa o país em situação inferior a dos países menos desenvolvidos da América Latina. Não estando na escola, onde as pessoas se socializam no conhecimento?

O que nos informa a avaliação nacional?

Os resultados obtidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2001 reforçam os indicadores gerais de maior preocupação. A primeira observação é que, comparados no período de 1996 a 2001, os indicadores expressam melhora gradativa em nível nacional e em cada região do Brasil. O primeiro ponto sempre destacado, inclusive nos resultados do Censo, é

a conquista da universalização do acesso à educação. As crianças estão chegando às escolas. As taxas de escolaridade dos brasileiros aumentaram na última década do século XX. Entre 1991 e 2000, de acordo com o Censo 2000, a proporção de brasileiros sem instrução ou com menos de um ano de estudo caiu de 19,4% para 10,2%. Já o percentual com 15 anos ou mais de estudo subiu de 3,6% para 4,1% na última década.

Embora importante, o quadro geral de melhora não se estendeu aos indicadores de qualidade da educação. Mantém-se no Brasil uma disparidade regional que condena as regiões Norte e Nordeste a uma franca desvantagem se comparadas ao Sul, Sudeste e, também, ao Centro Oeste. Entrando no sistema propriamente dito, a primeira informação a destacar é o tamanho da rede escolar de ensino fundamental (primeira a oitava séries) no Brasil: 35.298.089 alunos matriculados em 2001 no ensino fundamental, número menor do que em 2000 (35.717.948) e do que em 1998 (35.792.554), comprovando a escolarização em massa. A rede pública responde pelo atendimento a 32.089.803, ou seja, a maioria inconteste de atendimento ao ensino fundamental. Dos 35.298.089 matriculados no ensino fundamental, chegavam ao ensino médio, em 2001, 8.398.008 alunos. Também aqui, a disparidade regional é gritante. Na região Sudeste, aproximadamente 40% da população estudantil chega ao ensino médio, mas nas regiões Norte e Nordeste os índices caem, respectivamente, para 16,3% e 15,7% de alunos matriculados no ensino médio. O percentual em nível nacional representa um avanço importante se comparado à década de 1980, indicando que mais alunos estão completando o ensino fundamental. Indicando também que a pressão sobre esse nível de ensino crescerá na proporção do desempenho do ensino fundamental.

Um outro indicador contribui fortemente para dificultar o bom desempenho - o alto índice de distorção idade/série, variável que nos ajuda avaliar o grau de inadequação entre a idade dos alunos e as séries que estão

matriculados. As implicações pedagógicas são fáceis de perceber: adultos e crianças em um mesmo ambiente de aprendizado, ou seja, adultos/adolescentes ou crianças estão fora de seu ambiente mais próprio. Além do ambiente físico, todas as outras consequências podem ser previsíveis. Linguagem imprópria, conteúdos com apresentação inadequada, tratamento inadequado quando simultaneamente dirigidos às duas faixas de idade, e convívio social pouco indicado entre estudantes de uma mesma sala. Os problemas criados para convivência escolar desafiam professores, diretores e os próprios estudantes.

No período compreendido entre 1996 e 2001, a média nacional de distorção idade/série decresceu, ainda que moderadamente. Saímos dos 47,00% de defasagem para 39,1%. Ou seja, 39,1% dos alunos estão em média alocados em turmas não compatíveis com sua idade. Um percentual muito alto, de qualquer maneira. Mais uma vez, a comparação entre regiões desfavorece primordialmente as regiões NO e NE. As taxas de distorção em 2001 estão assim distribuídas por região: a região NO com 52,9% de distorção e a região NE com 57,1%, contra as regiões Sudeste com 24,0% a região Sul com 21,6% e a região Centro Oeste com 38,0%. De todos os estados da Federação, São Paulo é o que apresenta o menor índice de distorção (15,8%), seguido do Paraná (18,4%) e Santa Catarina com 19,7%. Bahia é o estado que apresenta o maior índice de distorção do conjunto dos estados da Federação: 63,1%.

Os resultados do SAEB de 2001 consolidam as avaliações já em curso na América Latina de que a expansão dos sistemas educacionais, a universalização do acesso, em franco processo nos anos 1980, manteve-se na década de 1990. A questão posta no início dos anos 90 continua desafiando as sociedades, e o Brasil não está em situação distinta: a qualidade da educação oferecida não deu mostras de progressão na proporção da expansão das oportunidades abertas nos sistemas educacionais. Ampliamos a rede pública até o pleno atendimento, ampliou-se o tempo de escolaridade dos estudantes na primeira fase do ciclo

fundamental, e gradativamente os estados de todas as regiões trabalharam no sentido de absorver as indicações dadas para melhor desempenho. A atenção à formação de professores com ensino superior foi observada, a despeito da grande distância que ainda preside a comparação entre regiões. Toda a evidência de progressão nos índices quantitativos, no entanto, não é suficiente para assegurar que a educação deu sinais de melhoria substantiva em nosso país. Persistem indicadores negativos de qualidade da educação como evidências de que o investimento feito ainda não alcançou os resultados esperados, ou ainda não encontrou o caminho mais propício de intervenção bem sucedida.

E as escolas, como ficam?

As comunidades escolares são pequenas representações de sociedades. Desenvolve-se naquele ambiente uma multiplicidade de relações, uma mescla de situações que contribuem para o sucesso ou o fracasso do que se pretende como espaço educativo. Todos os que convivem nos ambientes escolares tomam conhecimento de muitos de seus problemas, mas também, e em muitos casos, partilham muitos de seus sucessos. Frequentemente, os sucessos têm relação com a maneira como os atores que participam daquele ambiente lidam com o próprio local, se relacionam entre si, distribuem e assumem suas responsabilidades, prestam contas de suas obrigações, celebram resultados positivos e lidam com fracassos indesejados. As comunidades escolares refletem claramente o estágio do relacionamento entre as pessoas que ali se expõem. Nesse sentido amplo, as escolas são um espelho de seu entorno, do ambiente social que as cerca. Há momentos na trajetória da vida escolar em que se sente a carência dos atributos que os deuses deveriam ter distribuído aos seus membros: cochilos de Epimeteu? Desobediência dos mortais? Falta de habilidade e perseverança de todos os que estão envolvidos com a comunidade escolar - famílias, estudantes, professores, diretores, funcionários, governo? Se a

distribuição de talentos e dons não foi igualitária e justa - por incompetência ou descuido dos deuses - temos a saída do aprendizado e da disposição dos atores para a travessia dos obstáculos. Como estão nossas escolas? O que é possível listar como impedimentos ao bom convívio e ao aprendizado bem sucedido?

Não estamos sozinhos

Tem sido uma constante, em todos os países da América Latina e Caribe, a constatação de que a educação apresenta problemas. A avaliação dos indicadores negativos esbarra, como é de se esperar, nas péssimas condições em que se desenvolvem as atividades pedagógicas nas comunidades escolares. A escola está em crise, e ao mesmo tempo, a escola é o espaço onde se pode concretizar a democratização da educação. Entre os relatos de distintos países, a experiência de política conduzida no Chile pode ser um bom ponto de partida para nossa reflexão. Trata-se de um programa de intervenção que recebeu atenção especial do governo.

O Programa recebeu o nome *P900 Escolas*. Criado em 1990, o programa consistia no seguinte: identificação de um número de escolas que apresentassem os maiores problemas de avaliação - ambiente físico, condições materiais, resultados de aprendizagem, rendimento escolar, formação de professores etc. Chegaram ao número de 900 piores escolas para dar início ao programa. Essas escolas deveriam ser objeto de atenção particular, recebendo recursos extraordinários e sendo alvo de acompanhamento mais rigoroso. A partir dos resultados positivos que o sistema de avaliação apresentava, o governo aumentava gradativamente a cobertura a outras tantas escolas, e substituía as que haviam se recuperado por outras na fila da recuperação. Em 2001, 1443 escolas estavam incluídas no P900. Em 2003, o programa completou 13 anos de existência. Irregular, com altos e baixos, alvo de aprovações e críticas, acusado de cumprir uma agenda das agências internacionais interessadas em promover o

neoliberalismo nas regiões latino-americanas, com processos educativos voltados para eficiência, melhor desempenho de força de trabalho, treinamento para flexibilização etc, mas resiste ao longo de mais de uma década, e mantém, a meu ver, o vigor de uma forte inspiração. Procurar as razões do melhor desempenho em escolas de bom rendimento e ver o que falta naquelas depauperadas. Investir nas mais pobres e, progressivamente, compensar a situação objetiva com instrumentos extras, recursos extras, com vistas ao melhor desempenho, sem dúvida, o início de um programa de impacto positivo.

A relação entre escola e aprendizado tem merecido a atenção de especialistas no mundo inteiro. Quanto se pode atribuir à escola o aprendizado das crianças e adolescentes? Quanto pode a escola fazer em situações as mais adversas de socialização das crianças, considerando, naturalmente, ambiente familiar, recursos culturais, convivência com outros segmentos e grupos externos à escola? Os resultados das pesquisas reforçam a tese de que o aprendizado intelectual e moral não depende exclusivamente das escolas, e em alguns casos, conduzem a resultados mais graves: a despeito de todo o empenho escolar, as crianças podem fracassar em seus projetos de aprendizagem se não podem contar com reforço e apoio dos outros ambientes com os quais convivem: família, vizinhança etc. Isso significa que não vale a pena investir nas escolas?

Outro conjunto de pesquisas ilustra o oposto. Se a escola não pode, isoladamente, responder pelos desafios da socialização, sua ausência interfere negativamente na formação dos indivíduos. As famílias e as crianças valorizam a experiência escolar, e, impressionantemente, a despeito de todas as carências que conhecemos na rede pública, as pesquisas de Guiomar Namo de Mello indicam o quanto as crianças valorizam a escola como seu próprio espaço, e como espaço privilegiado de construção de uma vida social e afetiva fora do círculo mais estreito da família. Portanto, se não nos são dados competência e possibilidade de intervir em todos os espaços, e sequer em toda a rede pública, é prudente a

aposta em ações incrementais, em espaços definidos, como estratégia possível de melhoria de vida infantil, com a expectativa de que exemplos bem sucedidos possam, como efeito de demonstração, provocar a incorporação de mais e mais experiências.

Antes de se definir qualquer forma de intervenção, é preciso ter claro que ações educativas implicam seleção de valores, de políticas, de práticas. Isso nem é consensual nem se acomoda pelo simples gesto de boa vontade dos atores, ou de ações insuspeitáveis de setores, segmentos e atores envolvidos. Negociar pode ser o caminho menos atropelado de conduzir programas na área social. Como educação implicará necessariamente em programas de longo prazo, a junção de esforços pode minimizar as imensas dificuldades que estão postas ao sistema escolar.

O que é uma boa escola?

O que estamos sugerindo quando definimos uma escola como "boa escola?" O que os alunos, professores, funcionários, pais e representantes de comunidade entendem por boa escola? Mesmo que ainda não tenhamos feito esta pesquisa com rigor, podemos adiantar, sem muita expectativa de erro, que boa escola é aquela que tem ambiente físico saudável - iluminado, limpo, arejado, silencioso, com temperatura apropriada ao que se espera para sucesso das atividades de ensino. Ambiente físico apropriado é aquele que recebe seus beneficiários de forma adequada, ou seja, ambientes para acolher crianças de cinco a oito anos não é o mais indicado para adolescentes ou adultos. Forçar o ambiente adulto às crianças ou infantilizar adolescentes com paisagem lúdica de criança é receita certa para inaptações e/ou fracasso. Banheiros sujos, paredes sujas, maçanetas de portas que não funcionam, vidros quebrados, lixo no chão, poeira nos móveis, carteiras quebradas, falta de giz e limpador de quadro verde ou negro ou azul, tudo isso são detalhes que não são detalhes. Podem definir o clima

de uma escola. E estamos no primeiro nível de reconhecimento. Primeiro e muito importante.

Uma escola se faz no ambiente físico com atividades específicas de socialização. Há um programa de vivência, socialização pessoal, e de aprendizado substantivo nas escolas. Quem orienta, como orienta, quem promove, como se conduzem processos de interação nas escolas? Como se dá o relacionamento entre alunos e professores; alunos e funcionários; direção e corpo docente; direção, professores e pais de alunos?

Crianças nascidas em famílias abastadas podem contar com estímulos adicionais aos que as escolas propiciam. Essas crianças têm a chance de estimular a atividade cerebral na primeira infância, o que no sistema escolar corresponde à pré-escola. O que se ganha nesta fase, se adquire para toda a vida intelectual. O que se perde por não se ter vivenciado tal experiência, não se recupera mais. As pesquisas indicam progressões aceleradas com a combinação de ambientes familiares ricos em disponibilidade de materiais e equipamentos culturalmente desafiantes com melhor rendimento escolar. Indicam ainda relação positiva entre rendimento e nível de instrução dos pais: maior instrução dos pais, melhor rendimento dos filhos. Sabemos que os alunos das escolas públicas em nosso país não são mais os alunos das escolas públicas sempre tão lembradas de 20, 30 anos atrás. O sistema público de ensino democratizou-se. Ampliou imensamente o universo de escolarização no Brasil e os 40% de escolarizados das décadas de 1940 e 1950 chegam aos 95% de final do século XX. Os efeitos perversos, nós já os conhecemos: maior o número de estudantes, menor o contingente de oriundos das classes mais favorecidas. A escola pública foi abandonada pelos ricos e médios; foi reservada aos pobres. Falar, portanto, em melhoria da educação é falar de direitos civis à cultura, é falar de direitos culturais. Acesso a equipamentos, à tecnologia, à internet e aos materiais extra-classes.

A voz dos mestres

O capítulo dos professores é longo e de precária compensação. O que ensinam? Como ensinam? Como lidam com as múltiplas funções (desafiantes funções) que lhes foram impingidas na ausência ou no mau funcionamento do Estado e da sociedade? Os professores são constrangidos a fazer o que as famílias não têm feito, o que o Estado deveria fazer, além do que é esperado que façam como professores. Como estão fazendo? A falta de educação, de civilidade, de noção de respeito com autoridade e a falta de segurança ilustram o que acabo de chamar a atenção com relação às múltiplas funções do magistério. Mas tudo isso contemplado não dispensa o fundamental: que o professor conheça aquilo que é esperado que ensine. Este é um problema que está longe de estar resolvido no Brasil. É fonte de muito das inseguranças, baixa estima e tensão de que são vítimas os professores da rede fundamental de ensino.

A lista pode aumentar muito. Mas é interessante que, dadas condições equiparáveis, há exemplos de escolas que, sem alteração profunda de investimentos governamentais, e sem substituição de seu contingente humano conseguem resgatar ânimo, comprometimento e fazer daquele ambiente condenado um espaço de aprendizado e socialização melhores. Em geral, esses exemplos vêm de experiências onde o investimento em capital social se deu de forma apreciável. A criação do ciclo *Amigos da Escola* aposta nessa possibilidade.

Percepção da Cultura Escolar

Há um texto de Dominique Julia - especialista em história religiosa e história da educação na época moderna - que pode ser muito útil ao propósito da

reflexão aqui proposta.⁴ O texto trata da Cultura Escolar como objeto histórico e como parte da tradição educacional ao longo de séculos. O que entende ele por cultura escolar?

...um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sóciopolíticas e ou simplesmente de socialização).⁵

Para se tomar contato com a cultura escolar, é preciso se aproximar do corpo profissional que atua na escola - professores primários e demais professores. É preciso igualmente ter conhecimento dos dispositivos ali utilizados para a vivência das normas e sua efetivação em práticas. Por último e não menos crucial, é preciso estar disponível para conhecer a clientela preferencial das escolas - crianças e adolescentes, e o que anima o público infantil e juvenil que convivem no espaço escolar. As fontes que nos informam sobre determinada cultura nos são oferecidas pelos materiais disponíveis em cada escola. As falas dos que ali convivem, os documentos onde estão expostos os valores e as normas que a escola quer privilegiar, os valores e as crenças que professores, crianças e adolescentes selecionam ou defendem como seus, enfim, capturar a cultura escolar é estar disponível para entrar em contato com o que a identifica como diferente das demais culturas (religiosa, cultural, social e política) e em sintonia com as demais culturas concorrentes. O movimento deve ser em direção ao interior da escola. Falamos em cultura escolar, portanto, quando tomamos em consideração o espaço escolar, os cursos que ali se desenvolvem com seus sucessos e fracassos, o corpo profissional ali atuante.

⁴ Dominique Julia, "A cultura escolar como objeto histórico". Revista Brasileira de História da Educação, n.1, Jan/Jun. 2001, p.9-43.

⁵ Idem, ibidem,, p.10.

A idéia de cultura escolar nos abre um campo de pesquisa e intervenção distinto daquele que está implicado em uma noção uniformizadora a respeito da escola. Uma idéia de sistema escolar que implica na formatação das escolas em certa direção dificilmente considera a particularidade e a experiência de cada escola. Tomar cada escola como unidade singular, com vida própria e soluções individuais pode ser um caminho mais eficaz de intervenção no sentido de melhoria das condições da educação. O inventário pode distinguir cada unidade e apontar para encaminhamentos que não são homogeneizáveis em um programa de intervenção. Se o quadro estrutural pode definir grandes linhas de problemas, a aproximação particular pode indicar avanços importantes e fracassos localizados de mais produtiva identificação. A ambição de resolver todos os problemas da escola cria, freqüentemente, seu inverso, ou seja, o efeito contrário: a paralisia na atuação localizada. Investir em um dos itens de estrangulamento pode resultar em desdobramentos mais extensos do que se supunha ao início da intervenção. A agenda de trabalho voluntário tem nessa sugestão de aproximação da cultura escolar um bom ponto de partida por duas razões: primeiro porque minimiza o problema da entrada de alguém estranho à comunidade, já que há de início a disposição interessada em conhecer a escola em seus próprios mecanismos, e segundo, por abandonar a ambição de "tudo resolver", e, conseqüentemente, se proteger da inevitável sensação de frustração que advém do contato sucessivo com o projeto não realizado.

De volta aos clássicos

A mitologia grega nos ajudou a iniciar este exercício. Trouxe-nos o exemplo da sabedoria dos deuses na distribuição dos equipamentos e habilidades que a espécie humana e a animal precisam para se safar dos perigos iminentes e de progredirem e se desenvolverem ao longo da história. Um outro personagem talvez seja bem vindo para o fechamento deste texto. Um personagem do século

XVI, Erasmo de Rotterdam, com seu manual de civilidade - a condição indispensável para que a espécie humana sobreviva a ela própria. Um parentesco indireto com as artimanhas de Prometeu para dotar os homens de dons e aquisições indispensáveis à boa convivência.

O livro de Erasmo, *Da civilidade em crianças*, foi publicado em 1530. A recepção foi tão extraordinária nos países europeus que circulou extensamente em muitos países, passando por sucessivas edições. Praticamente, nos lembra Norbert Elias, em seu livro clássico, *O Processo Civilizador*, houve mais de 130 edições, "13 das quais em data tão recente como o século XVIII. Praticamente não tem limites o número de traduções, imitações, e seqüências".⁶ Dois anos depois de lançado, já havia uma edição traduzida para o inglês. Em 1534, veio sob a forma de catecismo... Três anos, portanto, da primeira edição, a publicação já se apresentava sob a forma de catecismo - os ensinamentos para nosso cotidiano.

Como se explica efeito tão extraordinário de uma publicação assim? A explicação se relaciona diretamente com os anseios que sociedades tinham e que um intelectual traduziu de forma imbatível. O que dizia o manual de civilidade de Erasmo? Ensinava aos homens como se comportar em público, ou seja, como lidar socialmente. Hoje, os exemplos nos parecem grotescos - sinal de que já os internalizamos, nos ensina Elias. Mas podem ser atualizados, se estivermos dispostos a reeditar para nossos tempos o manual de civilidade. O que sugere Erasmo? Coisas simples como estas: não esgarce à mesa de refeições, não pegue a comida nas travessas com as mãos, não arroste diante das pessoas, não solte os gazes em público, se cuspir no chão, passe o pé para que não fique aparente, não tire meca do nariz diante das pessoas, e mais outras tantas que dizem respeito "ao decoro corporal externo". Mas fala também das expressões dos olhares. O olho, "espelho da alma", pode aproximar ou criar aversões às pessoas com as quais

⁶ Ver Norbert Elias. *O Processo Civilizador. Uma história dos costumes*. Apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1990, p.68.

lidamos. Provoca sensações de distanciamento, ira, crítica, mas também pode despertar afetividade, disponibilidade para o relacionamento. Os gestos são outra matéria de eleição nas recomendações do manual de civilidade. Eles aproximam ou criam dificuldades ao relacionamento. Erasmo acreditava nos benefícios que a humanidade teria caso observasse certos procedimentos: os homens se relacionariam de forma mais cordial, e se suportariam sem imensos sacrifícios. Ter sido espalhado em tantos países, em inúmeras edições, corresponde à inquietação ou à insatisfação das sociedades em sua rotina de convivência. Talvez estivesse já insuportável tanto descuido, tanta agressão, tantos gestos de repulsa e ofensa na forma como as pessoas lidavam umas com as outras...

Quando hoje nos dedicamos a pensar as escolas, uma primeira lista de dificuldades tem sido comum nos mais distintos inventários. Falta de educação familiar, desrespeito ao próximo, violência no trato uns com os outros, agressividade na relação do corpo discente com corpo docente, linguajar, gestos, impulsos incontrolados, um inventário que está reclamando por um Erasmo da educação. Quem sabe se construído no ambiente da cultura escolar, o manual possa ser uma representação do que aquela cultura está disposta a preservar. Um começo para um programa de intervenção pode estar aí.

Rio de Janeiro, 26 de setembro de 2004

Referências Bibliográficas

Abbagnano y A. Visalberghi. *Historia de la Pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica, 1990, 709pp.

Dominique Julia, "A cultura escolar como objeto histórico". Revista Brasileira de História da Educação, n.1, Jan/Jun. 2001, p.9-43.

Miguel Duclós, "O mito de Prometeu e Epimeteu segundo Ésquilo, Hesíodo e Platão". <http://www.consciência.org>

Norbert Elias. *O Processo Civilizador. Uma história dos costumes*. Apresentação e notas de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1990.