

Função social da escola e organização do trabalho pedagógico

José Geraldo Silveira Bueno*

RESUMO

Este trabalho procura oferecer contribuição para a reflexão sobre a melhoria da escola pública de ensino fundamental a partir da perspectiva teórica que entende a escola como instituição social ímpar, pois, ao mesmo tempo em que possui formas de organização e de funcionamento muito semelhantes a qualquer outra escola, apresenta peculiaridades que lhe são próprias, fruto da sua própria trajetória histórica. Tendo como interlocutor privilegiado o professor da escola pública de ensino fundamental, procura oferecer subsídios para a organização do trabalho pedagógico, de tal forma que esta própria organização, em si, se constitua em elemento fundamental para o desenvolvimento de processos de democratização do ensino no país.

Palavras-chave: ensino fundamental, trabalho pedagógico, fracasso escolar.

ABSTRACT

This paper tries to contribute to a reflection on how to make primary public schools better from a theoretical perspective which understands schools as unique social institution and the one which can organize and develop proceedings which are similar in other schools, having its own peculiarities and which came from its historic route. It has a privileged interlocutor who is the primary public school teacher who offers subsidies to the organization of a pedagogical work in such way that its own organization is a fundamental element for developing democratic teaching in our country.

Key-words: primary education, pedagogical work, scholastic failure.

* Professor Titular e Coordenador do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professor do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. jotage@puccsp.br

Introdução

Este trabalho foi inicialmente concebido como conferência que proferi para mais de mil professores da rede municipal de ensino de Araucária - PR, a qual fez parte da Semana Pedagógica 2000, promovida pela Prefeitura Municipal daquele município.

Nesse sentido, tive, naquele momento, como interlocutores privilegiados, os professores da rede de ensino daquele município. Esta foi uma característica que mantive neste trabalho: apesar de o discurso escrito, que teve ampla divulgação, não poder se restringir a este ou àquele público, continuo a privilegiar o professor em ação como principal interlocutor.

A escola tem sido tratada, grande parte das vezes, pela literatura especializada, como uma instituição abstrata, na medida que muito tem sido escrito sobre uma escola genérica, que parece cumprir suas funções de forma homogênea, independente de sua origem e história.

Se, por um lado, a distinção entre a função da escola em relação à origem social dos alunos trouxe importantes contribuições para uma melhor compreensão da complexidade dessa instituição, por outro, parece ter desembocado, novamente, numa concepção abstrata de escola, em particular em relação à escola pública, como sendo aquela que, voltada fundamentalmente para a educação das crianças das camadas populares, cumpre o papel de reprodutora das relações sociais e de apoio à manutenção do *status quo*.

Este trabalho, embora procure se debruçar sobre as funções genéricas da escola, pretende se constituir em indicador para que diferentes escolas possam usufruir de alguns de seus postulados, na construção de um sistema de ensino que possa, efetivamente, se constituir, cada vez mais, em fator de mudança social, dentro de limites que qualquer instituição social possui.

De que escola estamos falando

Em primeiro lugar, cabe esclarecer que este trabalho procura estabelecer algumas reflexões críticas a respeito das instituições escolares que têm

por obrigação constitucional oferecer formação básica exigida a todos os cidadãos, isto é, escola pública de ensino fundamental. Mesmo que muito do que aqui se discute possa ser de utilidade para outros níveis e modalidades de ensino, este artigo tem como interlocutores privilegiados os profissionais que atuam na escola acima mencionada.

E que escola é esta hoje?

A ampliação/universalização do acesso ao ensino obrigatório no país é um fato, pode-se afirmar que, a partir da década de 60, foi se constituindo uma verdadeira escola de massas.

Esse acesso generalizado à escola fundamental trouxe, é claro, um problema grave, qual seja, o da ampliação rápida da quantidade de alunos que passaram a freqüentar a escola, que, por falta de uma política educacional que realmente privilegiasse a qualidade do ensino, foi atendida por meios, sobejamente conhecidos, que comprometeram o que havia sido construído em termos de qualidade de ensino:¹ ampliação do número de turnos diários, ampliação do número de alunos por turma etc.

Mas, além do impacto do crescimento quantitativo vertiginoso, a universalização do acesso à escola fundamental permitiu que crianças com condições pessoais, familiares, culturais e econômicas, que anteriormente eram excluídas por mecanismos de seletividade, passassem a freqüentar a escola; fez aflorar, de forma incontestável, os problemas da seletividade escolar; e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional.

Assim, as teorias da “carência cultural” e dos “distúrbios de aprendizagem”, de um lado, ou as teorias críticas, como as de Saviani e Freire, de outro, a respeito do fracasso escolar que se abateu fundamentalmente sobre o alunado originário das camadas populares, apesar de suas manifestas e reconhecidas diferenças, vieram ao encontro da busca de soluções para os processos de seletividade e de exclusão escolares.

Entretanto, apesar de todo o discurso e da quantidade crescente de estudos sobre o fracasso escolar, o fato é que, de forma geral, ele tem permanecido encoberto, muitas vezes, por formas que são pouco percebidas pelos próprios agentes educacionais.

1 Embora possamos considerar que a escola pública anterior à sua massificação, se apoiava em processos altamente seletivos de oferta de vagas, foi se construindo, no decorrer de sua ampliação, nas últimas décadas, no Brasil, uma tradição de ensino de qualidade que foi se deteriorando com o advento da escola de massas.

Se, em épocas passadas, os processos de seletividade escolar eram mais visíveis, como, por exemplo, a não-oferta de vagas a todos ou os processos de reprovação nas séries iniciais, com a pressão dos órgãos centrais para a diminuição da reprovação e conseqüente repetência escolares, hoje, uma parcela significativa do alunado tem permanecido na escola sem que dela tenha usufruído, ou melhor, de forma ainda mais explícita, as crianças permanecem na escola, obtém registros de progresso escolar (como, por exemplo, a passagem de uma série para outra mais avançada), mas praticamente nada aprendem. A quantidade de analfabetos funcionais é a comprovação mais evidente desse processo.

A partir da promulgação da nova LDB, parece-nos que esse aspecto necessita ser ainda mais estudado, na medida que os processos de progressão continuada por ela determinados, com a substituição do ensino seriado por sistema de ciclos, se, em tese, deve ser apoiado, tem sido colocado em prática sem que se ofereça mínimas condições às unidades escolares e aos profissionais que ali atuam para que essa “não-repetência” não continue a reproduzir a formação de “pseudo-escolarizados”, que só têm servido para engrossar as estatísticas oficiais de “melhoria da qualidade de ensino”.

Por outro lado, a deterioração das condições gerais de vida, em nosso país, tem trazido conseqüências graves para a escola, em especial para a escola fundamental localizada nas zonas periféricas dos grandes conglomerados urbanos, que é afetada pela violência do seu entorno social, pelo tráfico e consumo de drogas, pela elevação dos índices de criminalidade etc.

Cabe aqui, entretanto, ressaltar que o rebaixamento da qualidade de ensino da escola pública no Brasil não se abateu somente sobre estas últimas, mas parece que a “cultura de escola de baixa qualidade” passou a fazer parte do imaginário tanto dos profissionais quanto dos estudiosos da educação brasileira. E, é claro, esse imaginário não foi construído com base em quimeras, mas corresponde a resultados de políticas educacionais demagógicas, que se utilizaram do discurso de priorização da escola pública para promoção da deterioração das condições de trabalho dentro das escolas: ampliação do número de turnos e de alunos por turma; ampliação do número de horas de trabalho dos professores para compensar as perdas do poder de compra oriundas de política de arrocho dos salários dos servidores públicos; absoluta falta de política de formação docente etc.

Mesmo assim, não podemos falar das escolas públicas do ensino fundamental como se elas fossem semelhantes, só se diferenciando pela clientela que atendem. Ao contrário, cada unidade escolar vai se configurando, na sua própria trajetória histórica, como uma instituição social ímpar, única.

Se é verdade, tal como apontava CÂNDIDO (1966), que, por pertencerem a um determinado sistema de ensino, as escolas possuem aspectos comuns, por outro lado, cada escola é uma instituição social ímpar, única, com características próprias, fruto de sua história e das relações sociais ali estabelecidas.

Os limites e possibilidades de cada escola estão dados exatamente por essa situação ambígua: não se pode imaginar, sob o risco de ingressarmos num romantismo descolado da realidade, que uma escola possa, na perspectiva de quebra dos processos de seletividade e de exclusão escolar, se organizar de tal forma que elimine as ingerências externas que não se coadunem a sua proposta.

Por outro lado, a escola possui um espaço de autonomia que lhe permite, dentro de limites, se constituir em frente de resistência aos processos de seletividade e de exclusão oriundos das políticas educacionais, que parecem privilegiar muito pouco a elevação da qualidade de ensino para todos.

As funções sociais da escola

À escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social.

Se, em determinados momentos históricos, a escola se constituiu no *locus* privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, já que outros espaços sociais e comunitários (como a “família” ou a “vizinhança”) contribuía para a formação dos sujeitos, os processos de urbanização parecem ter confinado à escola, cada vez mais, a função de formação dos sujeitos, o que a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos.

Assim, independentemente do nível de consciência dos dirigentes e professores das escolas, ela foi, em razão da transformação/restricção do espaço urbano, se constituindo no local privilegiado de convivência de crianças e jovens. Isso ocorria no passado? Claro que sim, mas não com a mesma intensidade. Pode-se dizer que, nas regiões metropolitanas densamente povoadas, a escola se constituiu, hoje, no único espaço social de convivência de crianças desde os seis/sete anos de idade.

A organização do trabalho pedagógico e as funções sociais

Se a escola, como instituição social, não se limita ao acesso à cultura/conhecimento socialmente valorizado (e, na moderna sociedade urbano-industrial, parece que ela nunca se limitou a isso), é preciso que, dentro de condições historicamente determinadas, ela procure dar conta tanto do acesso à cultura como de se constituir em espaço de convivência social que favoreça e estimule a formação da cidadania.

Com relação ao acesso à cultura, embora não possamos, e não devemos, desconsiderar a importância da utilidade prática que os conhecimentos adquiridos na escola devam ter, não se pode restringir o acesso ao conhecimento somente ao seu caráter utilitarista.

Isto é, a escola, por suas características peculiares, talvez seja o único espaço social em que podemos atuar com o conhecimento como forma de crescimento pessoal, isto é, de considerar e colocar em prática que “ampliar o conhecimento pessoal é meio para se lidar melhor com o próprio conhecimento”.

Como espaço de convivência que favoreça o exercício da cidadania, a escola possui formas de organização, normas e procedimentos que não são meramente aspectos formais de sua estrutura, mas se constituem nos mecanismos pelos quais podemos permitir e incentivar ou, ao contrário, inibir e restringir as formas de participação de todos os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, uma escola que pretende atingir, de forma gradativa e consistente, crescentes índices de democratização de suas relações institucionais não pode deixar de considerar, como parte integrante de seu projeto, o compromisso de participação.

Com relação ao alunado, a escola como espaço de convivência social, se torna um centro de referência pessoal que marca os sujeitos que por ali passam, pelo simples fato de estar nessa e não em qualquer outra, fruto de traços que a identificam, a tornam única: as oportunidades de convívio, as atividades das quais participam, as formas pelas quais “vivem” o cotidiano escolar.

As unidades escolares e a política educacional

Tal como foi dito acima, não há como pensar numa melhoria efetiva da qualidade do ensino no Brasil sem modificações drásticas nas políticas educacionais, que se expressam pela viabilização efetiva de melhores condições em todos os aspectos: materiais, pedagógicos, de pessoal, de trabalho etc.

Embora deva ficar claro que as políticas educacionais restringem o alcance das ações das escolas, uma unidade escolar efetivamente comprometida com a elevação da sua qualidade pode buscar, na adversidade das condições, atingir crescentemente, paulatinamente, controladamente e supervisionadamente as suas finalidades.

É na conjugação entre as lutas políticas de largo alcance e a qualificação de cada uma das nossas escolas que estaremos construindo a democratização da escola pública.

Para tanto, apresentamos abaixo algumas indicações, que não devem ser entendidas como respostas a esse tremendo desafio, mas, ao contrário, como possíveis pontos de partida para educadores que estejam efetivamente comprometidos com a elevação da qualidade de ensino em nosso país, como uma das formas importantes para a crescente democratização da sociedade brasileira.

1. Configurar um projeto pedagógico real

- envolvendo professores, funcionários, alunos, pais e comunidade;
- trabalho político de incorporação: a importância da participação não pode ser dada a priori, mas é construída na própria participação;
- o primeiro ponto de um projeto deveria ser a própria participação; como envolver a todos no projeto da escola, quais ações correspondem aos interesses e necessidades de cada grupo?;
- o pano de fundo da participação são as três funções primordiais da escola: acesso à cultura, formação da cidadania e espaço social, e variam de acordo com a história da cada escola.

2. Privilegiar o cotidiano escolar

- nas ações do dia-a-dia que o projeto é expresso: redução da distância entre o discurso e a prática;
- como estamos organizando, distribuindo e favorecendo o acesso ao conhecimento? Ele é útil do ponto de vista teórico e prático?;

- como estamos organizando o espaço escolar? Ele efetivamente se presta às funções do projeto? (o espaço global, os espaços dos professores, o espaço dos alunos, o espaço dos pais etc.);
- como estamos organizando o tempo escolar? Ele efetivamente se presta às funções do projeto? (o tempo total, o tempo das aulas, o tempo dos alunos, o tempo dos professores, o tempo dos pais etc.).

3. Estabelecimento de metas precisas e gradativas

- quais metas poderão ser alcançadas e em quanto tempo?

3.1 Metas para acesso ao conhecimento: organização, distribuição e acompanhamento

- nossos alunos estão aprendendo o que?
- como eles se relacionam com esse conhecimento?
- utilizam este conhecimento de que forma: na vida prática? na continuidade dos estudos?
- como eles estão agora e o que podemos, de fato, de forma concreta, melhorar? em quanto tempo? quais indicadores iremos utilizar?

3.2 Metas para a formação do cidadão

- como são tomadas nossas decisões? quem delas participa?
- o que temos feito em relação a nossas normas e ao seu valor para a cidadania? elas são úteis? são necessárias? Quais devem permanecer, quais devem se modificar?
- como podemos aprimorar nossas decisões e normas? em quanto tempo? quais os indicadores?

3.3 Metas para o convívio social

- nossa escola permite/favorece o convívio? em que espaços?
- como otimizar o espaço e o tempo da escola para proporcionar convívio produtivo e satisfatório? em quanto tempo? quais os indicadores?

Considerações finais

Apesar de considerarmos a importância da instituição escolar para a elevação da qualidade do ensino no Brasil, não podemos descambar para a

ingenuidade: as políticas educacionais no Brasil, a não ser em aspectos ou projetos muito específicos, não têm, de fato, privilegiado, apesar dos discursos em contrário, a qualidade do ensino, em especial do ensino público.

Nesse sentido, a escola deve ser entendida como espaço de resistência, em que se consegue pequenos ganhos, mas que, se forem constantes e contínuos, poderão contribuir tanto para elevação da qualidade do ensino em geral como se constituir em formas de embates contra políticas educacionais que desconsideram a qualidade de ensino.

Por fim, apesar de toda a contribuição que estudiosos, pesquisadores e consultores possam dar, quem pode realmente efetivar uma proposta pedagógica é a própria comunidade escolar.

Para finalizar, gostaria de deixar claro, no momento em que gestores de políticas educacionais (federais, estaduais e municipais) também centram seus discursos na valorização das escolas como espaço primordial para as mudanças, que não comungo da perspectiva de que ela foi a grande responsável pelo rebaixamento da qualidade de ensino em nosso país.

Parece que, como sempre, os responsáveis pelas políticas sociais (entre elas a da educação), em nosso país, encontraram um novo “bode expiatório”: as unidades escolares. No passado, foram ou os alunos (por suas carências e/ou dificuldades) ou os professores e a sua falta de formação (como se essa falta de formação não fosse produto das políticas educacionais). Agora, parece que se transfere essa função à escola.

Este trabalho parte de um diferente pressuposto: a baixa qualidade de ensino no Brasil é fruto de políticas educacionais que, apesar do discurso democratizante, não privilegiaram a elevação da qualidade de ensino para todos, cujos problemas afetaram, de forma mais drástica, as escolas públicas que se voltaram ao atendimento de alunos oriundos das camadas populares.

Apesar disso, por sua própria natureza e função, a unidade escolar possui espaço de autonomia que lhe permite, frente a todas as adversidades, construir práticas que favoreçam e contribuam, dentro de limitações que precisam ser diariamente combatidas, com a construção de processos de ensino que ofereçam efetiva formação básica a *todas* as nossas crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e sociedade*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, set.-dez. 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: VINCENT, G. (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1998.