

A CIVILIZAÇÃO ESCOLAR COMO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA MODERNIDADE: CULTURA EM CLASSES, POR ESCRITO

CARLOTA BOTO*

Leituras! Leituras! / Como que diz: Navios... Sair pelo mundo / coando na capa vermelha de Júlio Verne. / Mas por que me deram para livro escolar / a 'Cultura dos Campos' de Assis Brasil? /... / Se algum dia, eu for rei, baixarei um decreto / condenando este Assis a ler a sua obra.

(Carlos Drummond de Andrade, *Iniciação literária*)

RESUMO: Este artigo discorre sobre como, a partir da Idade Moderna, estrutura-se um projeto político e pedagógico que, como tal, contribuiu para formar hábitos culturais da civilização ocidental. Pretende-se estudar a estrutura da escola à luz de uma caracterização sócio-histórica que preside o debate contemporâneo sobre o tema. A forma com que a escola moderna vem a público dá a ver determinadas concepções de espaço e de tempo, além de um ritual cotidiano, que se apresentam como portas de entrada para a cultura letrada. De alguma maneira, tratava-se de tornar a escola um instrumento de conformação e confirmação de hábitos, valores, crenças e saberes considerados prescritos pela vida moderna ocidental.

Palavras-chave: Educação. Escola. Pedagogia. Instrução. História.

THE EDUCATIONAL CIVILIZATION AS A POLITICAL-PEDAGOGIC PROJECT
OF MODERNITY: WRITTEN CULTURE IN THE CLASSROOMS

ABSTRACT: This paper aims at focusing on the modern schooling based on some founding references of the Western world. It first explores this modern school project, whose object is to modernize and

* Doutora em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e professora de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da mesma instituição. *E-mail:* reisboto@usp.br

standardize the classrooms and the educative practices within school both physically and symbolically. Finally, it studies the pedagogical debate about school. People are used to claiming for innovations leading to the social efficiency of the schooling institution. Thus, the image of a universal school was gradually created, which characterizes the occidental modernity.

Key words: Education. School. Pedagogy. Instruction. History.

A cultura escrita e sua tradução escolar

Educar é, por um lado, rememorar e, por outro, invariavelmente projetar utopias. Desde a Renascença – e muito marcadamente a partir do Iluminismo – a reflexão sobre o gesto de educar traz consigo a marca da utopia. Já no Renascimento, a nova educação era aquela que, negando a escola como proposta pedagógica, seria pautada pela projeção de tempos novos, nos quais estariam identificados potenciais inscritos na especificidade da situação-infância. Principiava-se ali a conferir uma inaudita identidade ao assunto da educação, como matéria social. Desde o século XVII, a marca estrutural dos colégios religiosos (tanto em países protestantes quando nos países católicos) impusera um padrão educativo pretensamente constituído com o propósito de atuar como referência civilizatória; estabelecendo-se, a seu tempo, como severo paradigma institucional.

O propósito iluminista de superar e fazer frente à rigidez da pedagogia do colégio, em suas marcadas estruturas, é acompanhado por um desejo de transformação da vida social e política, em suas hierarquias e fronteiras. O século XIX assiste, finalmente, com a consciência de quem pretende perpetuar o feito, à institucionalização da pedagogia como uma ciência específica da educação, e, portanto, com patamares de autoridade; suas sólidas raízes firmadas mediante rígidos alicerces – determinados estes a descompor hábitos e crenças anteriores. Tratava-se aqui de firmar um novo modelo de educação: aquela que se consolidaria como alternativa às convenções e à tradição; aquela que tomaria como verdade presumida irredutível o valor intrínseco dos interesses da criança, como pressuposto operatório para projetar sua educação. A pedagogia propunha-se, desde então, como um campo do saber cuja meta seria o rompimento dos pilares da tradição, para firmar conceitos teóricos e procedimentos metodológicos que se apresen-

tassem universalmente válidos e cientificamente comprovados para preparar o caminho das gerações vindouras.

Durkheim, a propósito da ação educativa, apontava a ambigüidade do gesto que, por um lado, cria a homogeneidade, e, por outro, age para consolidar distinções: educação una e múltipla, dizia ele. Tratava-se – referia sua célebre passagem sobre o tema – de registrar na alma infantil “certas similitudes essenciais” (Durkheim, 1977, p. 42). Na outra margem – continua Durkheim – existe uma diversidade oportuna e necessária que particulariza e distingue os meios sociais entre si, além de tornar progressivamente especializadas as funções do trabalho. Para viver em sociedade, a educação teria por tarefa precípua a de adaptação para perpetuar o presente, rememorar o passado e tornar pensável o futuro. Por isso é que, irredutivelmente, educar supõe interlocução entre gerações; uma confluência assimétrica de duas temporalidades que, ocasionalmente, estão postas frente a frente; situação na qual haverá, por suposto, uma explícita tentativa de incorporar o jovem componente ao mundo. Como a sociedade faz isso? Supõe Durkheim que tal movimento se expresse na definição da educação como atividade antropológica: “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine” (idem, *ibid.*).

Pode-se dizer que a cultura escolar moderna, como projeto político e pedagógico, vem à tona no início da Idade Moderna, quando a organização dos primeiros colégios conduz a uma inaudita institucionalização de uma específica temporalidade e de uma particular forma de lidar com as disposições espaciais, pensadas para a formação das novas gerações. Como aponta Roger Chartier, para apreender a história da educação, é fundamental proceder a uma “sociologia das populações educadas” (Chartier, 2001, p. 74). Trata-se de verificar, ainda, as formas como diferentes populações, em distintos momentos, lidavam com a cultura escrita. Dos currículos, deve-se, pois, observar, para além da norma, os procedimentos efetivamente usados na rotina de sala de aula; “um livro escolar ou um caderno solto” (idem, *ibid.*). Chartier assinala também que as práticas didáticas que prescrevem os modos autorizados por meio dos quais a escolarização deverá fazer uso do texto estarão,

contudo, sempre para além daquela orientação normativa que pretende defini-la, descrevê-la e circunscrevê-la.

Eisenstein considera o advento da cultura impressa uma verdadeira revolução intelectual dos primórdios da Europa moderna. O mestre impressor – segundo a referida autora – teria produzido

um “homem novo”; (...) perito igualmente em lidar com máquinas e comercializar produtos, ao mesmo tempo em que editava textos, fundava associações culturais, promovia artistas e autores ou fazia progredir novas formas de coletar dados e diversos ramos de disciplinas eruditas... Clássicos gregos e latinos, livros de direito, traduções da Bíblia, obras de anatomia, livros de aritmética, herbários, volumes de versos belamente ilustrados – tudo isso saído da mesma oficina. (Eisenstein, 1998, p. 158)

A alfabetização penetrava, naquela altura, sem a clivagem hegemônica da escolarização. A cultura da escola moderna como projeto de organização da sociedade, em alguma medida, interpelaria progressivamente – e cada vez com maior força – a institucionalização do aprendizado da cultura letrada. Nos séculos XVI, XVII e XVIII muitas das pessoas que aprendiam a ler não haviam passado pela escola (Furet & Ozouf, 1977). Eram almanaques, cartazes, manuais, literatura de cordel, catecismos (Chartier, 1987); tudo isso chegava às mãos das pessoas comuns, mesmo daquelas que não decifravam o código escrito, mas que, eventualmente, tinham a leitura do outro como um recurso para sua própria compreensão. Em seu conjunto, esse novo *ethos* social que se vinha organizando teria surtido o efeito de alterar inúmeras formas correntes de pensamento, já que a cultura do escrito levava o homem a confiar mais nas suas próprias capacidades de decifrar o universo.

No parecer de Eisenstein, a Renascença e a Reforma teriam apurado nos seres humanos caracteres distintivos da cultura escrita que, então, firmava-se, voltada para o pensamento conceitual e para a lógica da abstração: o recurso à perspectiva, à precisão, à exatidão, à clareza, à distinção entre os usos da linguagem (talvez mesmo das diversas linguagens então colocadas). Estruturava-se, pois, o conjunto de traços distintivos do pensamento renascentista, quando – mediante o impulso dos reformadores protestantes – o texto seria multiplicado e sua circulação ampliada; a tal ponto que “a confiança até então depositada na revelação divina se deslocou para o raciocínio matemático e para os mapas feitos pelo homem” (Eisenstein, 1998, p. 296).

Walter Ong também discutirá as relações entre a tecnologia e o processamento mental na produção da escrita. A palavra – oral, manuscrita, impressa ou na tela de um computador – agirá de maneira diferente sobre os processos cognitivos. Ong alude ao fato de que, de modo distinto da oralidade – que se pode reconhecer como intrínseca à disposição biológica do homem –, a escrita é artifício. A sociedade pode ou não registrar sua linguagem verbal, mas, em contrapartida, não devemos esquecer – acrescenta Ong – que a própria “artificialidade é natural aos seres humanos” (Ong, 1998, p. 98).

Harvey Graff, a propósito, considera a existência de múltiplas formas que expressam a organização do pensamento humano, mobilizadas – como tal – não apenas no processo de leitura e de escrita, mas nos mais diversos estilos de habilidades artísticas; as diferentes linguagens que, não sendo alfabéticas, podem até ampliar a aceção do verbo “ler”. Estudando o fenômeno da Renascença, Graff considera que o grande impacto que havia ali consistia em uma substancial transformação da leitura de mundo: ou o que ele compreende como fenômeno de aprimoramento das formas de olhar – o desenvolvimento de uma alfabetização que não é necessariamente alfabética, mas que passa pelo registro das formas de ver; da perspectiva. Essa dita “alfabetização visual” teria obtido repercussão por camadas distintas das populações europeias, espalhando, dessa maneira, novos golpes de vista... Pelas palavras de Graff: “Há espécies muito diferentes de tipos de alfabetização ou alfabetizações: variando, ao que parece, do numerismo ao grafismo até vários tipos de habilidades artísticas, visuais, auriculares e até mesmo físicas de e para ler e expressar de modo comunicativo e significativo” (Graff, 1994, p. 174).

David Olson – como Graff – interroga as origens do entusiasmo que as sociedades ocidentais desenvolvem pela forma escrita, à luz de uma suposta superioridade que lhe seria inerente; como se a habilidade da escrita se tornasse, cada vez mais – e especialmente no mundo moderno –, uma estratégia de distinção. Neste sentido, Olson interpela o debate contemporâneo no campo da história da leitura, que costuma situar – como faz Eisenstein – um vínculo direto entre a competência da habilidade leitora e o pensamento conceitual e abstrato. Diz o referido autor sobre o tema: “A escrita não levou sempre e em toda parte à democracia, à ciência e à lógica; algumas culturas não-alfabéticas produziram ciências abstratas e filosofias; a evolução da cultura clássica grega deu-se

a partir do debate político, e não do estudo de documentos escritos” (Olson, 1997, p. 32).

Parece, contudo, inegável que o texto escrito tem normas que lhe são próprias: “A disposição organizada das frases, combinada com métodos adequados de pontuação e normas textuais, é imprescindível à investigação” (Bottéro et al., 1995, p. 175). É bastante provável que se possa, assim, anotar o vínculo entre o desenvolvimento das primeiras escolas calvinistas e dos colégios jesuíticos ainda no século XVI e essa cultura impressa que – para o bem ou para o mal – progressivamente alteraria as exigências sociais, em termos de uma ampliação da comunidade dos leitores e das expectativas trazidas por estes quanto à complexidade que, com o recurso ao impresso, supunha-se que o mundo ganhava, quando viesse folheado pelas páginas do livro tipográfico. Diz Bottéro, a esse respeito, que “a cultura moderna se caracteriza por sua capacidade de organizar e apresentar a evolução do pensamento de forma que possibilita a organização racional e o uso pedagógico ou didático. Assim, a associação entre o conhecimento e a organização textual é indispensável para a capacidade desta cultura quanto à ordenação e codificação do conhecimento” (idem, *ibid.*, p. 191).

A escola como projeto identitário e prospecto cultural

Definir a identidade da escola como instituição requer indagar dela seu projeto, mas requer, como contraponto, interrogar também o meio social onde a instituição se coloca: o que esperam da escola seus diferentes atores e seus contemporâneos... Revelar a estrutura formal da instituição não parece suficiente para apreender as operações intelectuais e rituais das quais ela se vale para conferir significado ao mundo. Mannheim já observara na vida escolar, a seu tempo, os sentidos sociológicos das formas e do traçado de um dado ritual que confere lugares, posições e jogos de linguagens, tanto verbais quanto gestuais e corporais. A vida escolar dispõe-se como se de uma arquitetura se tratasse. Pelas palavras de Mannheim, nota-se a capacidade de a instituição persistir ao tempo na liturgia que a caracteriza:

Os alunos são reunidos numa sala de aula, de maneira que se lhes possam ensinar certos dados (isso não quer dizer que eles os aprendam). São vigiados e corrigidos de várias maneiras para que de fato trabalhem. A isso pode-

mos chamar, depois de Freud, o conteúdo manifesto da sala de aula. Por trás desse aspecto flagrante, há a rotina da frequência, pontualidade, auto-submissão à autoridade, o silêncio da classe, o reconhecimento da hierarquia. Esses fatores representam o conteúdo latente, o efeito subjacente da organização da escola. O que tenho denominado conteúdo manifesto do trabalho escolar é representado pela aprendizagem ativa. O conteúdo latente é representado por aprendizagem passiva, os hábitos, dados, atitudes suscitados pelo contato firme, constante, familiar com um estado de coisas a respeito do qual não pensamos. Há uma interação comum entre os trinta e cinco alunos em suas carteiras e o único professor diante deles. (...) Como adulto, ele está separado do conjunto dos seus alunos pelo físico, experiência, responsabilidade, competência, status, vestimenta, modos, costumes e aparência... Sua autoridade repousa não tanto nele, enquanto pessoa, mas nas leis e tradições do seu cargo. Evidentemente, com um professor bem-sucedido, o elemento de liderança pessoal crescerá mais e mais à medida que o tempo passa; porém ele tem que procurar depois e merecer esta espécie de aceitação, pois isso implica a apresentação de uma personalidade que ultrapasse os limites da sala de aula, que não se contenha inteiramente dentro desta. (Mannheim & Stewart, 1977, p. 133-134)

Dominique Julia, reportando-se à construção da cultura escolar no mundo moderno, diz que, efetivamente, a escola cria, propaga e repercute um modelo cultural cujo *habitus* combina tradições do mundo clerical com tradições cívicas de referendo dos Estados Nacionais. A escola estabelece, reproduz e perpetua tradições: tudo ao mesmo tempo; e, mesmo assim, ao longo de gerações... Seja como for – constata Julia –, a situação da cultura escolar enfrenta e incorpora simultaneamente outras culturas, expressas pelo impacto dos meios de comunicação de massa, pela família, além de, especialmente, pelo que se tem hoje caracterizado como cultura juvenil, ou mesmo (por que não?) pela cultura das crianças pequenas. Diz sobre o tema esse autor: “Existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço de disciplinamento. Essa cultura infantil, no sentido antropológico do termo, é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação” (Julia, 2001, p. 36-37). A despeito de tal ressalva, Julia reconhece que a forma escolar, tal como ela se pôs no mundo moderno, desde os primeiros colégios traduzia:

(...) não somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamento e de *habitus* que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finali-

dade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares (...) A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências. (Julia, 2001, p. 22)

Na mesma direção, Frago e Escolano sublinham o tempo e o espaço escolares como artificios ordenadores de uma dada forma cultural a ser apreendida: aquela que nos toma parte da infância e captura consigo nosso imaginário, de tal maneira que julgamos natural a escola graduada, dividida por séries, por idades, com exames regulares, que avaliam sistematicamente graus de aprendizado. Julgamos natural a reprovação daqueles que não acompanham a gradação dos estudos, como se “perder o ano” pudesse ser um eficaz antídoto contra o desinteresse e um confiável estímulo para propiciar aprendizado. A forma escolar de socialização é forte porque tende – até pela força subjetiva da memória – a captar todos nós. De alguma maneira, mesmo os estudantes universitários, dispostos em salas de aula, costumam ocupar – quase invariavelmente – os mesmos lugares onde se haviam sentado no dia anterior, na semana anterior, no mês anterior, nos anos anteriores. Embora ninguém lhe houvesse prescrito um local específico obrigatório para sentar-se, o jovem universitário incorporou, de tal maneira, a “forma escolar de socialização” (Vincent, 1994), que, não raro, podem-se observar amizades feitas e mantidas (por vezes durante todo o período de vigência de cursos de graduação) entre dois indivíduos que, por mero acaso, sentaram-se juntos, pela primeira vez, no primeiro dia de aula; e mantiveram-se juntos, distantes dos que deles estavam sentados longe... Essa ordenação do espaço facilita o controle do professor; como é evidente. Facilita também o controle dos estudantes uns sobre os outros. Mas dificulta a interação dos alunos. O que interessa aqui não é, porém, criticar, mas compreender a que força corresponde esse modelo de escola que resiste tanto a tantas propostas de mudanças, durante tanto tempo! É evidente que, na longa duração – na sua especificidade constitutiva de produção da cultura –, a escola será modificada historicamente. De qualquer modo, seus referentes silenciosos, seus universos simbólicos, sua subjetividade, enfim, persistem pragmaticamente adotando emblemas e sinais de sua constituição original:

O relógio colocado na escola, que perpetua, além disso, a cronometria apreendida durante a infância na vida da comunidade, se constitui, assim, num símbolo cultural e num mecanismo de controle social da duração. A arquitetura

serve, mais uma vez, de suporte de um dos signos culturais de maior impacto na organização da vida coletiva. (...) A incorporação do relógio aos espaços escolares tem, pois, além de um significado cultural, uma clara função pedagógica que se acrescenta às intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições. Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (Escolano, 1998, p. 44-45)

A temporalidade escolar é, pois, a do horário do relógio; que tem pressa, e que jamais pode olhar para trás. O ritmo deve ser simultâneo: todos os alunos aprendendo, na mesma proporção, as mesmas matérias. Trata-se de cronometrar o tempo pela “hora-aula”. Trata-se de enquadrar o conhecimento na “grade curricular”. Parece até que estamos em um campo onde as medições podem ser exatas... Porém, como pondera a análise de Viñao, o próprio tempo prescrito na escola experimenta outras maneiras de viver os momentos de “ser escolar”...

O tempo escolar é um tempo, simultaneamente, institucional e pessoal, cultural e individual. Do ponto de vista institucional, revela-se como um tempo prescrito e uniforme. E efetivamente o é, pelo menos em sua intenção. Contudo, sob uma perspectiva individual, é um tempo plural e diverso. Não existe apenas um tempo, mas uma variedade de tempos: no mínimo, o do professor e o do aluno. Mas também o da administração, o da inspeção, o tempo regrado. Ademais, enquanto tempo cultural, o tempo escolar é uma construção social historicamente cambiante, um produto cultural que implica uma determinada vivência ou experiência temporal. Um tempo que é organizado e construído social e culturalmente como tal tempo específico, mas que, simultaneamente, é vivido não apenas pelos professores e pelos alunos, mas também pelas famílias e pela comunidade em seu conjunto, mediante sua inserção e relações com os demais ritmos e tempos sociais. (Viñao, 1998, p. 5)

O fato é que, de alguma maneira, com todos os dispositivos acima referidos, a escola cria convenções e consensos, em um linguajar tipicamente escolar, para tornar o tempo e o espaço artificios postos sob seu controle. Ao fazer isso, a escola cria cultura. Poder-se-ia, portanto, conferir um significado próprio quando o termo “cultura” vier acompanhado pelo adjetivo que aqui se substantiva na idéia do “escolar”. Quem é, afinal, a cultura escolar? As teorias do currículo há tempos já referenciam

a acepção de currículo – que, a princípio, correspondia à idéia de ordem e de disciplina – como o conjunto das ações e interações – manifestas ou implícitas – que acontecem na escola. Para tanto, há conceitos tipicamente escolares, tanto na linguagem culta quanto na gíria e em expressões insubstituíveis que definem, de modo absolutamente original, situações de escola. “Disciplina” – por exemplo – é, a um só tempo, matéria estruturada e ordenação de comportamentos. O termo “classe” no dia-dia qualifica tanto o agrupamento dos alunos que compõem um dado nível de aprendizado quanto o espaço físico da sala de aula. Na linguagem dos escolares, quando o aluno “cabula”, ele “mata aula”. “Dar cola” – entre colegas – pode ser sinal de coleguismo, mas, para o professor, é transgressão – e por isso ele não pode perceber... O delator é o escolar que apontou o dedo para alguma flagrante situação de desrespeito às normas estabelecidas, e “dedou” – ou, ainda mais explicitamente, “dedurou” – seus companheiros.

A cultura escolar integra, sob tal perspectiva, a lição e o exercício da sala de aula; a exposição do professor sobre a matéria. Abarca também, por seu turno, os bilhetinhos que as meninas enviam umas às outras, abordando – tantas vezes – assuntos absolutamente alheios ao que se passa na aula. Cultura escolar é a divisão das matérias; mas é também o horário de recreio: intervalo pleno em significados que escapam, em geral, de qualquer registro. Cultura escolar é, como já se verificou, uma dada distribuição do espaço e do tempo escolares: mas compõe-se também dos espaços e dos tempos de inscrição das transgressões. Cultura escolar é a carteira enfileirada; mas é o piscar de olhos de quem olha para trás (Azanha, 1992). É a prova e sua “correção”; mas é o “colar” e o “dar cola”. É a ordenação de comportamentos prescritos pelos adultos; mas é, sobretudo, a apropriação diferenciada que novas e sempre novas gerações farão com aquilo que se pretende fazer delas. Finalmente, não podemos pensar a cultura escolar se não trabalharmos o impacto das questões do cotidiano: daquilo que responde pelo nome de indisciplina; dos alunos que perturbam a aula; dos que “cabulam aula”; dos que se sentam no “fundão” da classe (“lá atrás”); dos que “dedam” os colegas que “levaram cola”. Existe um vocabulário específico na cultura escolar. É necessário lidar com ele para compreender seus usos.

Como bem demonstrou André Chervel, o saber construído na instância da escolarização não se organiza como uma decorrência filtrada do conhecimento erudito. Trata-se, mais do que traduzir, de inventar

saberes escolares, que passam, como tal, a possuir uma existência autônoma naquele local que lhes é específico. Para reproduzir o já tão conhecido exemplo de Chervel:

Contrariamente ao que se poderia acreditar, a teoria gramatical ensinada pela escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas, de referência, mas ela é historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. Isso por si seria já suficiente para distingui-la de uma vulgarização. Em segundo lugar, o conhecimento da gramática escolar não faz parte da cultura do homem culto. (Chervel, 1998, p. 14)

De alguma maneira, Chervel confere identidade epistemológica própria às matérias ensinadas na escola, como se elas pouco representassem as suas reconhecidas e assumidas ciências de referência. É preciso, a meu ver, ter algum cuidado em radicalizar e levar ao limite tal perspectiva, sob o custo de deslegitimar todo o trabalho docente e o aprendizado tantas vezes trabalhoso que acontecem na ação educativa escolar, como um ritual de iniciação do jovem no mundo das letras. De qualquer modo, trata-se de um tema e de um problema que – para o bem ou para o mal – interpelam-nos como educadores.

A cultura escolar como projeto que também fala o escrito

De alguma maneira, hoje, a historiografia da educação tem questionado a antiga pressuposição que pontua o desenvolvimento da escola moderna como um contínuo desenrolar de metodologias e técnicas didáticas que vêm, invariavelmente, à procura de procedimentos de inovação capazes de romper e demarcar o campo contra o antigo e, por suposto, ultrapassado “método tradicional” de ensino. O aprendizado da história escolar revela-nos que as mudanças são, na grande maioria das vezes, mais subterrâneas do que se poderia, a princípio, supor. São, mesmo, quase imperceptíveis as verdadeiras alterações que vão acontecendo, como tendências, nas práticas escolares. A escola moderna cria, em alguma medida, seu ritual de organização; trabalhando simultaneamente saberes e valores, estabelecendo rotinas e disciplina, hábitos de civilidade e de racionalização. São tempos e espaços que se organizam de um modo todo próprio. Ao pretender romper com o tradicional, também as novas pedagogias criam suas específicas tradições. A despeito de algum voluntarismo renovador do discurso, a prática escolar persiste, entre hesitações e apostas, sendo

aquilo que, de algum modo, ela já era; até porque, como bem enfatiza Azanha, aludindo ao pensamento de Alain, aprender supõe enfrentar o desconhecido. E o desconhecido é difícil. Não se deve, falsamente, apresentar como fácil aquilo que é “intrinsecamente difícil”, o que, evidentemente, não quer dizer que não devemos ter clareza, precisão e disposição para tornar atraente o processo do ensino:

(...) o estudo exige perseverança e não obstante o tédio. O equívoco subjacente a esse esforço para transformar a escola numa extensão do grupo de brinquedo, e o ensino num jogo, repousa na idéia de que o mundo infantil é um mundo cuja autonomia deve ser preservada a todo custo. Uma delas é a de que, sendo a brincadeira o “modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo, somente o que pode ser aprendido mediante o brinquedo faz justiça a essa vivacidade”. (...) A propósito, Alain observa que “há, sem dúvida, uma frivolidade da criança, uma necessidade de movimento e ruído; é a parte dos jogos, mas é também necessário que a criança se sinta crescer, quando passa do jogo ao trabalho. Esta bela passagem, longe de torná-la insensível, eu a desejaria marcada e solene”. Assim sendo, seria ilusório, e de duvidoso resultado, acreditar que todo ensino possa ser desenvolvido como se fosse uma brincadeira, uma distração. (Azanha, 1987, p. 55-56)

Ao abordar as funções das gerações novas, Mannheim situa a juventude como uma “reserva vital”; que deverá ser suficiente e adequadamente “e integrada na sociedade de modo criador” (Mannheim, 1977, p. 94). Educar, neste sentido, é conduzir a integração; é estruturar instâncias do ser humano que se traduzam de potência em ato para o viver pleno no mundo da cultura. Assim, são revelados e apropriados, no circuito societário, não apenas pensamentos, mas sentimentos e emoções (idem, *ibid.*, p. 93). Por tal razão, as gerações mais jovens tendem a ser tidas, por parte de algum imaginário sociológico, como progressistas.

Se afirmamos que a juventude é um agente revitalizante na vida social, será de bom alvitre indicar muito claramente aqueles elementos da adolescência que, se mobilizados e integrados, auxiliarão a sociedade a tomar uma nova orientação. Do nosso ponto de vista, a maior qualidade da juventude, no auxílio para que a sociedade opere em nova direção, está no fato de que, além de seu maior espírito de aventura, ela não se acha ainda completamente envolvida no *status quo* da ordem social. As modernas psicologia e sociologia do adolescente têm-nos ensinado que a chave do conhecimento da mentalidade da juventude moderna não pode somente ser encontrada na fermentação

biológica desse estágio do desenvolvimento humano. Além do mais, isso é universal, e não restrito a nenhum local ou tempo. O fato decisivo acerca da fase da puberdade está, do nosso ponto de vista, em que a juventude entra, nessa fase, para a vida pública e, na sociedade moderna, é então que ela se defronta, pela primeira vez, com o caos de valores antagônicos. Verificou-se que, nas sociedades primitivas, os conflitos mentais de nossa juventude são desconhecidos por não haver separação radical entre as normas ensinadas pela família e as prevalentes no mundo dos adultos. O maior conflito de consciência de nossa juventude é, apenas, o reflexo do caos reinante em nossa vida pública; e a perturbação que então aparece, uma reação natural da mente inexperiente. Para a nossa discussão, não é tanto o maior conflito de consciência da juventude que assume relevância; mas antes outro aspecto da mesma situação em que esta se encontra. No contexto de nossos problemas, o fato relevante é que a juventude vem “de fora” para os conflitos de nossa moderna sociedade. E é esse fato que faz da juventude o pioneiro predestinado para qualquer mudança da sociedade. (Idem, *ibid.*, p. 94-95)

Há originalidade nessa idéia de que a juventude “vem de fora” para integrar o jogo social. Penetra nele, desavisadamente, sem pedir prévia autorização, explicitando, por vezes, indagações e desacordos quanto à ordenação coletiva da vida. Faz isso basicamente porque está ainda alheia às cristalizações institucionais e civilizatórias. Refletir sobre a formação das novas gerações requer dos educadores que observemos essa psicologia social da juventude; até mesmo como condição operatória para refletirmos sobre a formação das novas gerações – para fazermos projetos de educação das crianças e dos jovens: para pensarmos, enfim, o desenvolvimento cultural daqueles que, de alguma maneira, não estão ainda atados às estruturas vigentes, ocupando, no limite, os sentidos da estranheza e de alguma indignação perante situações naturalizadas pelo artifício social. A juventude – observa Mannheim – é “reserva latente”; recordando-nos, com suficiente regularidade, de não nos esquecermos de nossas misérias, de não deixarmos de estranhar nossas mazelas sociais. A juventude é, pois, um alerta que a natureza e a cultura humana oferecem para que a sociedade se possa dirigir no sentido da mudança. Pela mesma razão – em outro trabalho – Mannheim sublinha a especificidade da relação pedagógica em sala de aula; confluência, a um só tempo, afetiva e racional, onde a classe se apresenta como padrão privilegiado de relações:

E o campo das relações humanas entre professor e alunos está neste terreno fronteiro, pois estamos interessados, de um lado, no conteúdo da atitude e experiência humana e, de outro, na espécie de agrupamento e organização

que dá a direção àqueles processos psíquicos. O professor traz para a sala de aula sua concepção de seu trabalho, seus preconceitos, seus receios e suas deficiências pessoais, suas ambições, sua humanidade e afeição. Os trinta e cinco alunos de doze anos que ele tem de ensinar diferem entre si quanto a físico, aparência, inteligência, sociabilidade, temperamento e “experiência” (*background*) social e pessoal. Têm a unidade ocasional de uma classe escolar e após certo tempo juntos começam a desenvolver um sentimento de solidariedade e um compromisso de trabalho com o professor, pessoa importante nesse grupo. A idade das crianças, suas posições ante outros alunos da escola e o grau de responsabilidade que lhes é dado pelos professores fazem variar muito a influência que exercem sobre a escola e a que esta exerce sobre elas. (Mannheim & Stewart, 1977, p. 136-137)

Enfrentar as perspectivas e os impasses da educação nos tempos que correm requer alguma remissão à tradição pedagógica. Educação, como conceito, significa conduzir e dirigir; significa também prover, entregar, assinalar. Em educação, assim, damos sinais, pretendemos propor pistas e caminhos; rastros de trilhas já percorridas, mas a partir das quais o novo poderá ser escrupulosamente criado. A sociedade adulta tende, neste sentido, a revelar-se e a projetar-se nos mais jovens; educar, de algum modo, é mostrar o mundo ao jovem educando; é traduzir a si próprio ensinando; é entregar-se repartindo. Sendo assim, ao buscarmos apreender, em sua essência, a particularidade da educação escolar, temos – professores – dificuldade em visualizar aspectos comuns para além da idéia tacitamente acatada de “transmissão”: transmissão de valores, partilha de significados; entrega de mapas e de roteiros, tão incertos quanto cuidadosos. A lição na vida vem sempre carregada de um duplo significado: deseja-se inevitavelmente instruir – transmitir conhecimentos – e, ao mesmo tempo, pretende-se cautelosamente preparar repertórios e códigos de conduta – apontar direções; observar costumes... Nesse entrelaçamento está o ofício primeiro da escola moderna: na história que lhe é constitutiva do passado; e também na história de seu tempo presente.

Em clássico artigo sobre a crise na educação nos anos de 1960 – *Entre o passado e o futuro* – Hanna Arendt referia-se à dificuldade do tempo que lhe era contemporâneo desde os anos que imediatamente se seguiram ao final da Segunda Grande Guerra no sentido de a sociedade coletivamente projetar e prescrever critérios e normas pedagógicas para a juventude. Segundo Hanna Arendt, a crise na educação – concebida em termos mundiais – era um problema de ordem política, extrapolando, assim, o território exclusivamente educacional. O objeto da intriga da

autora remetia-se fundamentalmente à já referida recorrente categoria do novo em matéria educacional. Pensar a educação seria, à época – no parecer da autora –, enfrentar um dado entusiasmo que se tornara já quase unânime quanto ao valor intrínseco conferido, na matéria pedagógica, à categoria do novo, do inédito, da inovação, da mudança: o que é velho como necessariamente ultrapassado e a novidade devendo ser imediatamente abraçada – essa era a suposição básica. Apontando os equívocos de tal obsessivo desejo/delírio pela aceção do “novo”, Hanna Arendt declara que o problema se colocava na ordem da política, extrapolando, assim, o território exclusivamente educacional. O objeto de sua análise reportava-se fundamentalmente à compreensão pública da matéria pedagógica.

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito, podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração. (Arendt, 1979, p. 235)

Arendt considera, naqueles anos em que eram imensos os movimentos de contracultura, que as novas correntes educacionais teriam sido determinantes para a perda de crenças, usos e costumes que teriam, até então, referenciado a criação das crianças e dos jovens. O que Hanna Arendt apreende com magistral perspicácia na abordagem do tema diz respeito ao que ela denomina como “*pathos* do novo” na matéria educacional. O discurso pedagógico continha, como tal, especial vocação para remeter-se à aceção fundadora: um novo mundo e o homem novo que nele habitará. Para tanto, discorre sobre originais traçados e inéditos procedimentos de formação que, invariavelmente, deviam, por seu caráter prescritivo, desafiar qualquer baliza de senso comum. Isso coloca a perder, na sua integralidade – diz Arendt – o bom senso possivelmente presente na base da tradição pedagógica.

Na prática, a primeira consequência disso seria uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas

mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente. (...) O que nos diz respeito, e que não podemos, portanto, delegar à ciência específica da pedagogia, é a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para colocá-lo em termos ainda mais gerais e exatos, nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. (Arendt, 1979, p. 246-247)

Quando Snyders aborda em seu trabalho o mal-estar dos professores, assinala o caráter algo perturbador da vida em magistério: os docentes sempre a cada ano mais velhos, ao passo que lecionam – todos os anos – para uma população que se nos afigura “congelada” invariavelmente em uma cristalização do tempo, o mesmo frescor; como em uma eterna juventude: ciclicamente em nascimento... Snyders destaca o risco que corremos nós de nos tornarmos amargos e de reduzirmos – à medida que o tempo passa – nossos sonhos, nossos ideais e, até mesmo, nossas convicções e ambições profissionais. O paradoxo da tarefa de ensinar é – do ponto de vista de Snyders – absolutamente evidente. O nosso estudante rompe, com o tempo, a grade da distância que era guardada entre o nosso conhecimento e o dele. Paradoxalmente o ofício do magistério é aquele cuja finalidade última pode residir em sua própria superação. Simbolicamente, podemos dizer que cumprimos bem nosso papel de professores quando nosso aluno deixou de precisar de nós. Diz, sobre isso, Snyders:

No princípio, o bom aluno inova, mas ainda no interior das grades do mestre, de seu modo geral de interpretação. Pouco a pouco, ele vai questionar outros temas não os que o mestre previra, e vai romper as próprias grades. De início, ele tinha por ambição igualar o seu mestre; vem o momento em que sonha ultrapassá-lo, retificá-lo, desmenti-lo. E, mais prosaicamente, suplantá-lo. (Snyders, 1995, p. 102)

O bom professor, então, confia aos discípulos seus mais preciosos segredos; confia aos estudantes o que foi capaz de incorporar de uma tradição que lhe é anterior e maior do que ele. Como se dissesse ao seu aluno: “– o que eu sei é daqui até aqui e isso eu me disponho a te ensinar”. Em tal disposição reside, talvez, a mais valiosa das atividades educativas existentes na instituição escola: a singeleza do ato de ensinar. É o gesto intencional e proposital do ensino cuidadoso – naquilo que o século XIX já nomeara tato pedagógico – o que torna o estudo e o contato

com o conhecimento formas muito propícias para o encontro de momentos de felicidade – aspecto esse que Snyders qualifica de “alegria cultural”:

Será uma alegria essencial para muitos estudantes encontrar-se diante de uma pessoa – uma pessoa que realiza, nos melhores casos, a união de uma competência com um conjunto de convicções e de uma experiência de vida, em suma, um avanço de vida: eis aí o que pode constituir a fonte de sua autoridade. No caso mais favorável, os alunos serão sensíveis a um sopro, a um brilho – não ousou dizer uma radiância. Alegria desenvolvida por um ensino verbal e personalizado; a comparação entre a profissão de ator e a de professor ganha aqui todo o seu sentido: “A palavra viva e o contato pessoal não são substituíveis pela leitura, assim como uma peça teatral lida não substitui uma peça de teatro representada”. Em ambos os casos, há a interpretação: um indivíduo se envolve profundamente, presença física que se prolonga em presença individual e individualizante. A palavra e as atitudes podem modular-se: nem sempre graves, às vezes ligeiras e rápidas, ousando mesmo a meia-voz nos instantes de extremo silêncio. (Snyders, 1995, p. 106-107)

De todo modo, a própria noção de conhecimento parece acarretar consigo o sentido das suas possibilidades de irradiação e, portanto, a viabilidade de sua comunicação. Existem, assim, repercussões pedagógicas nas distintas acepções de conhecimento assumidas. Peters (1979) destaca a configuração de uma “gramática lógica”, que governaria a regência, a concordância – enfim, a sintaxe – dos diferentes projetos educativos historicamente engendrados. Qualquer que seja a projeção de nosso traçado no campo da educação – planos, projetos e roteiros de ação –, é imprescindível reconhecer na escola a intencionalidade da situação de ensino, mediante a qual estamos dirigindo processos de construções mentais; mas estamos substancialmente colocando coisas diante dos olhos das pessoas (Peters, 1979). É por isso que se ensina a partir de estruturas cognitivas e conceituais postas cultural e historicamente como estratégias autorizadas e legitimadas de representação, informação e apropriação do(s) saber(es). O significado cultural do conhecimento escolar supõe, por si mesmo, por parte dos profissionais do ensino, identificação, recordação, domínio, além de, evidentemente, seleções, recortes e escolhas prévias. As sociedades possuem – cada uma em particular – suas crenças tácitas, saberes compartilhados, horizontes de expectativas, expressos – em alguma medida – por reconstituições de ordem didática do universo da cultura conhecida por cada específica formação social

historicamente dada. Ensinar é nomear, indicar, oferecer pistas e sinais – talvez indícios. Pelas palavras de Lauand, “o professor, tudo o que faz é *en-sinar* (*insegnire*), apresentar sinais para que o aluno possa por si fazer a educação do ato de conhecimento” (Lauand, 2000, p. 21). Em uma palavra – ensinar é marcar a alma; e desta responsabilidade nenhum educador escapa...

A escola da mestra Lili / era mesmo naquela velha esquina. / Casa velha – ainda hoje a casa é velha. / Janelas abertas para o beco / Sala grande. A mesa da mestra / Bancos compridos, sem encosto. / Mesa enorme dos meninos escreverem / lições de escrita. / De ruas distantes a gente ouvia, / quartas e sábados, cantada em alto coro / a velha tabuada. / O bequinho da escola / lembra mestra Lili / lembra mestra Inhola /.../ ensinando o bê-á-bá às gerações. / O beco da escola é uma transição. / Um lapso urbanístico /.../ Tem janelas /.../ Simbolismo dos velhos avatares. (Cora Coralina, *O beco da escola*)

Recebido em agosto de 2003 e aprovado em setembro de 2003.

Referências bibliográficas

- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- AZANHA, J.M.P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987.
- AZANHA, J.M.P. *Uma idéia de experimentação educacional*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1992.
- BOTTERO, J. et al. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, R. *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Regime*. Paris: Seuil, 1987.
- CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- CHERVEL, A. *La cultura scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

CORA CORALINA. O beco da escola. In: CORA CORALINA. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 20. ed. São Paulo: Global, 2001.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

DURKHEIM, E. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.M. *Educação e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

EISENSTEIN, E.L. *A revolução da cultura impressa: os primórdios da Europa moderna*. São Paulo: Ática, 1998.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A.V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço, subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FURET, F.; OZOUF, J. *Lire et écrire: l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Minuit, 1977.

GRAFF, H. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v.1, n.1, 2001.

LAUAND, L.J. Introdução. In: TOMÁS DE AQUINO. *Sobre o ensino (De magistro)*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MANNHEIM, K. Funções das gerações novas. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.M. *Educação e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

MANNHEIM, K.; STEWART, W.A.C. O subgrupo de ensino. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M.M. *Educação e sociedade*. 8. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

OLSON, D.R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papyrus, 1998.

PETERS, R.S. A educação como iniciação. In: ARCHAMBAULD, R.D. *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979.

SNYDERS, G. *Feliz na universidade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

VIÑAO, A. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. la distribución del tiempo e del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Ariel, 1998.

VINCENT, G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.