

# DAS INSTITUIÇÕES ÀS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES: POLÍTICAS COMPROMETIDAS, CULTURAS OMITIDAS E MEMÓRIAS ESQUECIDAS<sup>1</sup>

Celestino Alves da Silva Junior.

Professor Titular aposentado do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília. Pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE/UNESP/CNPq)

Começando por minha própria memória: encontrei-me pela primeira vez com um texto de Dermeval Saviani em 1973. Alguém, de quem até então, jamais ouvira falar, me informava, e a todos que se interessassem, que o sistema educacional brasileiro simplesmente não existia. Evidentemente, as autoridades responsáveis por esse sistema não ficaram nada satisfeitas com a notícia e trataram de contestá-la, pessoalmente, ou por meio de seus contatos na imprensa. Ainda não existiam os grandes eventos acadêmicos de hoje, que reverberam, ao mesmo tempo em que amortecem, proposições contundentes e comentários consistentes.

Saviani também informava sua concepção de filosofia da educação: *uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a realidade educacional*. As duas proposições se completavam obrigatoriamente, ou seja: à luz de uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre a realidade educacional brasileira não era possível afirmar-se a existência de um sistema educacional brasileiro com todas as notas distintivas que esse conceito supõe e requer. Se não tínhamos – e ainda não temos – um projeto de nação, como conceber e materializar um sistema educacional consentâneo com esse projeto?

Revedo mais recentemente os textos pioneiros de Saviani, identifiquei um certo tom profético que na época me escapara. Suas hipóteses explicativas para a ausência de um verdadeiro sistema educacional no Brasil não só permanecem válidas, como também os obstáculos à sua superação se acentuaram. Em outro trabalho, relativo ao conjunto da obra de Saviani, (SILVA JUNIOR, 2002) examino com mais detalhe essas questões. Para os propósitos

1. Originalmente publicado em: Simpósio Sistemas e instituições escolares: políticas, culturas e memórias.

deste texto creio que seja útil lembrar dois aspectos preferenciais: o fato de que vivemos em uma sociedade estruturada em classes e o fato de que a escola pública deve ser organizada em favor do interesse da parcela majoritária da população.

Reexaminar as hipóteses de Saviani significa trazer de volta à discussão questões sobre as quais me manifestei anteriormente e que permanecem à espera de respostas concludentes. Parece-me inevitável a ausência real de um sistema nacional de educação em uma sociedade estruturada em classes, por mais que ativistas de ocasião procurem demonstrar o abrandamento das fronteiras entre as classes ou a própria obsolescência do conceito de classes sociais. Não é essa a minha visão nem a minha leitura. Minhas perguntas continuam a ser as que se seguem: a) como será possível transcender às estruturas e viabilizar um consenso quanto a objetivos comuns quando se lida com interesses conflitantes? b) como seria possível à escola pública atender a todos, se uns querem o poder e outros a libertação?

As perguntas que recoloco à discussão apoiam-se no pressuposto de que a dimensão formal da realidade não substitui e nem delimita sua dimensão material. Dizendo de outra forma: se olharmos para normas constitucionais, dispositivos legais e regulamentações de toda ordem poderemos dizer, sem medo de errar, que o Brasil tem um sistema nacional de educação, tantos sistemas estaduais quantos são os estados da federação e tantos sistemas municipais quantos são os municípios que se dispuseram a instituí-los. Para cada um dos níveis da organização política da nação existem os Conselhos encarregados de zelar pela observância das normas dos respectivos sistemas. Coroando todo o arcabouço jurídico-constitucional existe uma Lei de Diretrizes e Bases supostamente responsável pela coerência interna do sistema nacional e de todos os sistemas que a ele se integram. Porque, então, estamos discutindo a necessidade da criação de um *sistema único de educação*, à semelhança do que foi estabelecido para a área da saúde, por exemplo?

A resposta à pergunta acima é meridianamente simples: porque a lei não *faz* a realidade, embora se proponha a discipliná-la. Ainda que os teóricos da *ciência do Direito* relutem às vezes em admiti-lo, leis jurídicas não são iguais a leis científicas. Determinam, não explicam; sancionam, não solucionam; derivam de doutrinas, não de teorias. Apenas com instrumentos legais, em que pese sua natural associação com o poder, não se constrói uma nova realidade. Se quisermos um sistema único e orgânico para a educação nacional, teremos que construí-lo com respaldo teórico e político e com ação organizada e continuada no plano empírico. Ou seja, teremos que “ir à luta” e “colocar a mão na massa”.

Essas antigas expressões não são apenas metáforas saudosistas. Elas são direções concretas do trabalho a ser realizado e indicam desde logo a necessidade de olhar para o interior de nossas escolas públicas, de atentar para suas condições materiais, para as condições de

trabalho que oferecem e para as relações de trabalho a que subordinam seus professores, para as condições de vida de seus alunos e de seus pais, para os materiais e equipamentos de que dispõem essas escolas, para os recursos financeiros que chegam (ou que não chegam...) até elas, etc., etc., etc. A maior parte de nossas escolas ainda vive a e na precariedade do meio rural e nem o mais generoso sociólogo se disporia a classificá-las como uma “organização”. Muito menos, como uma “instituição”...

Nas regiões urbanas a precariedade que acomete nossas escolas públicas é de outra ordem. Aqui, a própria ideia de escola, tal como a concebemos historicamente, está submetida a um cerco que, por diferentes caminhos e razões, se propõe a esvaziá-la. Muito recentemente (escrevo em novembro de 2007), em um grande evento acadêmico internacional, ouvimos todos que estávamos presentes e atentos pela palavra de um provento e respeitado educador, que “as escolas não educam, as escolas escolarizam...” Seria fácil e talvez desejável retrucar no ato que os conferencistas também não educam, conferenciam... e que as mesas-redondas também não educam, “mesa-redondam” ou “arredondam” ideias, compromissos e convicções... Parece chegada a hora de lembrar a nós mesmos, anônimos ou renomados educadores, outra das singelas lições de Saviani: “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado...” Desqualificar a escola é dificultar o acesso a esse saber, como aliás, todos os educadores deveriam saber...

Saber elaborado, saber historicamente construído, saber estruturado com vistas à objetividade são expressões correlatas que nos remetem à organização da cultura e à organização da escola para adentrá-la e disseminá-la. A irreverência pretensiosa de alguns e o mercantilismo impensado de outros costumam conjugar-se à revelia da vontade de todos para o ataque à escola pública pensada, projetada e organizada. Enquanto não se consegue aniquilá-la, busca-se substituí-la por sua contrafação pós-moderna: simulacros de currículos, fragmentos de informação, transitoriedade de pessoas e de projetos. Esta é a marca dos “sistemas de ensino” atuais, peças das “griffes” escolares em disputa no grande mercado do “franchising” educacional.

A ambigüidade atual da expressão “sistema de ensino” pode e deve estimular a retomada da reflexão sobre os “vazios” teóricos do discurso pedagógico. Utilizada hoje, a expressão lembra muito mais apostilas, tarefas programadas para alunos e professores, materiais padronizados, instrumentos promocionais de marcas e interesses localizados, do que articulação orgânica entre escolas e órgãos de apoio institucional presidida por princípios éticos e pedagógicos norteadores do conjunto das atividades, tal como é de se esperar de um verdadeiro sistema educacional, independentemente de sua amplitude nacional, regional ou local. Esvaziada a ideia de *escola*, esvazia-se também de sentido a ideia de *sistema escolar*. É a existência real de seus elementos que viabiliza e consubstancia a materialidade de um

sistema. Não poderia ser diferente no caso dos sistemas e das instituições escolares.

## SOBRE INSTITUIÇÕES E ORGANIZAÇÕES

Uma boa maneira de diferenciar instituições e organizações é associá-las ao imaginário coletivo. O que está *instituído* nesse imaginário é uma instituição. Uma instituição supõe permanência e transcendência. Ou seja, continuidade temporal e superação das contingências de seu tempo de manifestação; consolidação em si mesma e reconhecimento na consideração de todos. Por isso, uma pessoa pode ser uma instituição e a maioria das nossas Ongs jamais chegará a sê-lo... E nem, infelizmente, a maioria das nossas escolas, ainda que, no caso do ensino superior, elas sejam oficial e generalizadamente agraciadas com a sigla IES (Instituições de Ensino Superior)...

É verdade que o termo instituição está submetido a muitas acepções. Em um certo sentido podemos afirmar que *organização* e *instituição* colocam-se nos extremos de um *continuum* cuja dinâmica é regida pelo processo de *institucionalização*. Tornar-se uma instituição, em princípio, deveria ser a aspiração de toda organização. É também possível que uma tal aspiração exista e seja generalizada. Mas é exatamente nesse ponto que nossa questão central se manifesta. A passagem, quando pretendida ou programada, é pensada quase sempre em termos da lógica administrativa ou empresarial e quase nunca em termos éticos ou políticos, no melhor sentido do termo.

Para alguns, menos exigentes e politicamente descomprometidos, uma organização dotada de uma certa estrutura assentada em normas e valores do próprio grupo ou dos segmentos sociais que os acolhem, reúne condições suficientes para ser classificada como uma instituição. Para outros, as exigências a serem observadas são muito maiores e passam, necessariamente, pela definição dos valores e pela delimitação das normas de comportamento a serem observadas. A legitimação da passagem, ou seja, o alcance da condição de instituição é uma função do meio social de referência que vai consagrar ou não essa passagem.

No balanço das muitas concepções disponíveis de instituição podemos chegar à síntese proposta por Benedicto Silva, para quem “lida-se com instituições (...) quando as orientações de valor e os interesses característicos, concentrando-se em assuntos sociais importantes (por exemplo, educação, casamento, propriedade), geram formas características de interação social ou se fazem por elas acompanhar” (SILVA, 1986, p. 614). Aqui se situam as principais dificuldades da grande maioria de nossas escolas públicas para o seu reconhecimento e o seu desenvolvimento institucional. Interação supõe interlocução, que, por sua vez, supõe identidade. Reduzidas à condição de organizações cujas estruturas podem ser alteradas sucessiva e abusivamente por determinações legais que não passam pelo crivo das pessoas e dos gru-

pos que serão por elas afetadas, nossas escolas públicas se tornam “privadas”. Privadas da condição institucional de promover o alcance do interesse coletivo.

A identidade de nossas escolas públicas encontra-se em crise há bastante tempo e o horizonte da superação dessa crise parece ainda distante de ser visualizado. Já o núcleo da crise é claramente perceptível. Trata-se da diluição e da flutuação da figura institucional e moral do *corpo docente* da escola, decorrentes das condições de trabalho impostas aos professores e hoje quase naturalizadas por sua consolidação ao longo do tempo. Raros são os professores que circunscrevem sua jornada de trabalho a uma só escola e raríssimas são as escolas que podem ter seus professores integralmente à sua disposição. Como disse em outro lugar, “a *polis* escolar dificilmente poderia ser identificada por seus cidadãos” (SILVA JUNIOR, 2007, p. 105), já que esses se deslocam por diferentes territórios escolares ao longo de sua jornada de trabalho. Antes de ser político, este é um problema organizacional. Como também já disse anteriormente, “para que as pessoas *se organizem* ou *sejam organizadas* (...) é preciso, antes de mais nada, que elas se encontrem em seu cotidiano de trabalho. Sem a presença física do trabalhador individual o *trabalhador coletivo* não se constitui, mas também o projeto político não se elabora” (SILVA JUNIOR, 1990, p.17). Para que a tão reclamada figura do projeto político pedagógico pudesse efetivamente se constituir, seria indispensável que o tempo de permanência do trabalhador da escola em seu local de trabalho e as circunstâncias que envolvem essa permanência e esse local viabilizassem a livre expressão e a defesa das ideias de todos. A existência do bom senso é necessária para a produção do consenso. Sem um corpo pensante e atuante, a alma não tem como se manifestar e o futuro, como se concretizar.

Além das dificuldades que encontra para se manifestar no plano material, a identidade de nossas escolas públicas também encontra dificuldades para ser considerada no plano acadêmico. A escola como instituição é, paradoxalmente, pouco estudada. Quando tomada como objeto de estudo, a abordagem a pressupõe como uma organização. Os referenciais teóricos para a análise são recrutados em campos genéricos, como a ciência política, ou um pouco mais específicos, como a sociologia das organizações, a teoria das organizações ou a psicologia social das organizações. Ou ainda a psicologia organizacional. Quando se associam as ideias de escola e de organização, a primeira acaba subsumida à segunda.

Examinada habitualmente nos termos acima colocados, a escola se empobrece como objeto de estudo em dois aspectos fundamentais: é pouco estudada e é mal estudada. Reduzida à condição de uma organização ao lado de outras, ainda que eventualmente seja apresentada como uma organização complexa, a peculiaridade da escola como organização social dificilmente é destacada. Por isso pouco sabemos ainda hoje sobre a peculiaridade do trabalho pedagógico entre as formas de trabalho social e sobre a especificidade da relação pedagógica entre a multiplicidade das relações sociais. Lamentavelmente, as chamadas dis-

ciplinas pedagógicas, a começar pela própria pedagogia, pouco têm a nos dizer sobre o local e o modo de realização do trabalho pedagógico.

Pensada como uma organização que necessariamente deve se constituir como uma instituição, a escola pública também necessariamente deve ser constituída como um objeto de estudo diferenciado. Não basta tentar descrevê-lo estruturalmente, é preciso tentar construí-lo projetivamente. Isso implica rever a própria concepção de ciência que subsidia os estudos, admitindo mais uma vez o que Marx já dissera há muito tempo sobre Feuerbach e a própria ciência; “não se trata apenas de interpretar a realidade, mas de transformá-la...”. Ou, o que mais recentemente, disse Boaventura de Sousa Santos, reportando-se a Bachelard: “a epistemologia bachelardiana é uma epistemologia de limites, dos limites dentro dos quais o paradigma origina, gere e resolve crises sem ele próprio entrar em crise” (SANTOS, 1989, p. 38). Por isso o autor vai afirmar em seguida: “uma vez feita a ruptura epistemológica, o ato epistemológico mais importante é a ruptura com a ruptura epistemológica” (SANTOS, 1989, p. 39) Trata-se da ideia da *dupla ruptura epistemológica*, que notabilizou o autor português e que me parece um bom princípio para a retomada (ou a colocação) dos estudos sobre a escola pública numa ótica substancialmente pedagógica.

Pedagogia pode ser ciência, mas é também tradição filosófica e utopia histórica. Estudar *pedagógicamente* um objeto significa transportá-lo do território do *é* para o território do *deve ser*. Ou seja, passá-lo da ciência que tenta explicar para a ética que obriga a justificar e a concretizar.

## SOBRE O COMPROMETIMENTO DAS POLÍTICAS

Analisando a relação entre ciência e poder, Fourez (1995) chama a atenção para os dois sentidos em que a expressão *política científica* pode ser tomada. O primeiro, mais conhecido e considerado único por grande parte dos estudiosos do tema, diz respeito às direções apontadas para a prática científica e à provisão de recursos para a sustentação dessa prática. Prevê e apoia a realização de eventos em que os resultados da prática científica são apresentados e discutidos, como no óbvio exemplo do evento em que nos encontramos. Há, porém, um segundo sentido para a expressão, menos percebido e menos examinado. Podemos também falar de *política científica* quando se quer tomar decisões políticas supostamente alicerçadas nos resultados da pesquisa científica. Nesse caso, o recurso à ciência cumpre uma função legitimadora da política determinada. No primeiro caso, temos uma política *para a ciência*; no segundo, uma política *pela ciência*.

Não é preciso um grande esforço de análise para concluir que o segundo sentido não se aplica à política educacional brasileira das décadas finais do século vinte e deste início do

século vinte e um. Nossas políticas educacionais não se ocupam dos resultados da pesquisa em educação no país e não refletem seus avanços, admitindo-se que eles possam existir. Existindo ou não, eles não se constituem em fontes das decisões de políticas educacionais, que são determinadas, simplesmente, pela ação de um certo número de pessoas ocupantes de um certo número de posições de poder. Tais decisões não refletem o que a ciência apresenta e nem o que a consciência idealiza. Refletem apenas os compromissos pessoais e grupais de quem as impõe. Alimenta-se, assim, o paradoxo: a pesquisa em educação no Brasil até vai bem; o que vai mal é a própria educação brasileira...

Assim como não poderíamos atribuir às nossas políticas educacionais a contribuição da ciência, também não podemos lhes atribuir contribuições da filosofia e da utopia. Elas, as políticas, também não se apoiam na tradição da razão ou na busca do ideal. Por estranho e surpreendente que pareça, nossas políticas educacionais são apenas *políticas políticas*, ou seja, sua substância é política e seus atributos também o são. Tal como a epistemologia de Bachelard, seu paradigma origina, gere e resolve crises sem ele próprio entrar em crise...

Em uma escala maior, os problemas de nossas políticas educacionais não diferem muito dos problemas das escolas às quais elas se dirigem. Existem problemas no campo material, derivados da inexistência das condições necessárias para que as propostas se convertam em ações efetivas e existem problemas no campo acadêmico, derivados da inconsistência das formas de abordagem de seu significado.

A incongruência entre propósitos e ações no campo material resulta da não atribuição de legitimidade à origem das políticas. Exatamente porque não vivemos em um sistema educacional organicamente constituído e reconhecido como tal, as organizações escolares que a ele se vinculam não se obrigam moralmente a interpretar e a realizar aquilo que lhes é proposto ou determinado. Por outro lado, se e quando se dispõem a fazê-lo, esbarram na precariedade das condições disponíveis para efetivar sua inserção nas políticas, já que essas, quase sempre, operam em abstrato, ou seja, desconsideram as reais condições de existência das escolas. Nossas políticas educacionais não emergem das necessidades e dos anseios das escolas. Elas se dirigem às escolas para tentar enquadrá-las nos seus ditames, ao mesmo tempo em que fazem da autonomia da escola um item obrigatório em seu discurso de exortação. A esse respeito vale lembrar Rui Canário: “a transformação da realidade educativa não decorre de adoção de ideias *boas*, mas sim, de um processo de reconstrução das representações, das atitudes, dos projetos e dos valores dos atores” (CANÁRIO, 1999, p. 275). Para o autor português, existem ao mesmo tempo um erro de *diagnóstico* e um erro de *terapêutica* na base do insucesso das políticas educacionais e das reformas que preconizam (CANÁRIO, 1999).

No Brasil, formuladores de políticas e estudiosos de seus resultados irmanam-se, qua-

se sempre sem o perceberem, em sua postura de distanciamento da realidade das escolas. Os primeiros, prisioneiros de sua racionalidade técnica, pretendem sustentar as políticas no plano da eficácia gerencial. Os segundos, convictos de sua virtuosidade acadêmica, pretendem “desconstruir” o sentido das políticas valendo-se quase que exclusivamente da análise documental. Suas reiteradas análises conduzem a um resultado previsível e de há muito estabelecido: “as políticas educacionais no Brasil estão subordinadas aos interesses e às determinações dos grandes organismos internacionais de crédito e financiamento...”, o que é uma obviedade, mas, ainda assim, uma verdade. Uma verdade que se projeta para a eternidade e que continuará a se projetar se novas perguntas não forem formuladas.

A necessidade de formulação de novas perguntas no campo das políticas educacionais no Brasil remete a uma questão epistemológica. Políticas educacionais são objetos sociais e, como tal, podem e devem se constituir em objetos de estudo. Na condição de objetos de estudo múltiplos olhares podem lhes ser dirigidos e assim tem ocorrido. Olhares sociológicos, olhares administrativos, olhares econômicos (esses, quase sempre, economicistas...), às vezes, e de relance, olhares pedagógicos... A multiplicidade de olhares porém, não conduz a uma confluência de relatos, o que dificulta a emergência de conceitos próprios. Um conceito, diz Fourez, “é uma tradução da *noção* corrente ligada a esse termo” (FOUREZ, 1995, p. 109). É a linguagem conceitual que permite verificar a emergência de uma disciplina, assim como permite a cada uma das existentes distinguir-se das demais.

Até aqui as políticas educacionais têm se manifestado no plano acadêmico apenas na condição de objetos de estudo, sujeitos às oscilações e às variações dos olhares que lhe são dirigidos. Ainda não existe de maneira significativa a Política Educacional como disciplina acadêmica, ou seja, como um campo de conhecimento sustentado na linguagem que elabora, apoiada esta em seus conceitos fundamentais historicamente construídos.

É preciso lembrar, no entanto, que a aura da cientificidade não assegura necessariamente o exercício da responsabilidade social. Uma nova disciplina não decorre apenas da necessidade de solução de problemas teóricos identificados nas fronteiras dos campos existentes. Decorre, principalmente, da existência de problemas empíricos socialmente relevantes, cuja solução poderá se beneficiar de um novo e especial esforço de teorização. Como disse em outro lugar, “são os objetos sociais e as reações das pessoas para com eles que determinam progressivamente a direção de pesquisa de uma disciplina”. Sabemos, genericamente, que “o objeto determina o método”, mas sabemos também que “a disciplina determina o objeto”. Para que o atual comprometimento político das políticas educacionais se transforme em um compromisso de trabalho em favor do bem comum, precisaremos da ajuda da uma disciplina acadêmica chamada Política Educacional que “discipline” a reflexão sobre os objetos de estudo chamados políticas educacionais.



## SOBRE A OMISSÃO DAS CULTURAS

A cultura, ou as culturas, dadas as muitas significações do conceito, constitui/constituem o objeto de estudo central sobre o qual edificou-se a estrutura teórica da antropologia enquanto disciplina acadêmica. Clifford Geertz, provavelmente o mais importante teórico atual da área, chama a atenção para o fato de que “estamos buscando uma entidade metafísica, o Homem com “H” maiúsculo, no interesse de quem sacrificamos a entidade empírica que de fato encontramos – o homem com “h” minúsculo” (GEERTZ, 1989, p. 37).

Geertz faz suas observações no contexto da defesa inflamada da etnografia como método de apreensão da realidade. A descrição densa é, para ele, condição indispensável à produção de significados, o que supõe a observação participante e continuada como instrumento de coleta dos dados que vão alimentar a descrição. Lembro de Geertz porque escrevi há pouco tempo que “do ponto de vista metodológico estamos precisando muito mais de etnografias do que de estatísticas para atribuir significado às “boas” e às “más” escolas” (SILVA JUNIOR, 2007, p. 110).

Uma etnografia da prática escolar já foi proposta em livro com esse mesmo nome por Marli André (1995). A proposta parece cada vez mais atual e necessária, uma vez que a cultura da escola, quando tomada como objeto de estudo, é analisada, quase sempre, pela via das teorias da cultura organizacional, análise essa que se constitui em um desdobramento natural, quase obrigatório do pressuposto de que a escola é apenas um caso de aplicação das teorias gerais das organizações. A polêmica observação de Geertz, segundo a qual “a cultura é melhor vista não como complexo de padrões de comportamento (...), mas como um conjunto de mecanismos de controle (...)” (GEERTZ, 1989, p. 32) não tem como ser levada à prova nesse tipo de estudo, que se apoia em modelos organizacionais pré-estabelecidos como referência.

Se as variações internas da visão antropológica sobre a cultura dificilmente são lembradas quando da análise da cultura escolar, outras visões da cultura são também igualmente desconsideradas ou omitidas. Em um importante e conhecido livro sobre o tema “Escola e Cultura”, Jean-Claude Forquin (1993), além da visão antropológica assinala pelo menos outras quatro visões importantes a serem consideradas: a acepção “perfectiva” tradicional, ligada à ideia de erudição; a acepção “patrimonialista” diferencialista ou “identitária”, ligada às ideias de nação, região ou profissão; a acepção universalista-unitária, ligada à ideia da condição humana e a acepção filosófica que opõe globalmente cultura e natureza. Todas essas acepções (e mais a antropológica), lembra o autor (FORQUIN, 1993, p. 12-13),

não são fundamentalmente excludentes entre si e podem às vezes coexistir num mesmo texto (...). Importa, entretanto, que cada um destes empregos possa ser claramente identificado no interior da linguagem da educação.

Aqui chegamos ao ponto: não é exatamente no interior da linguagem da educação que a cultura da escola é discutida. É quase sempre no interior da linguagem administrativa que a discussão ocorre e é na lógica do mercado educacional que ela se apoia e não na lógica do direito à educação. Forquin pergunta : “então, o que significa a palavra “cultura” quando se fala de transmissão cultural da educação?” E ele mesmo propõe uma resposta (FORQUIN, 1993, p. 12):

essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.

Sem utilizar o termo, Forquin fala de uma cultura *pedagógica*, própria da vida das escolas e sem a qual uma organização jamais será alçada à condição de instituição escolar, ao mesmo tempo suporte e obra da memória coletiva a seu respeito. O autor ainda adverte: “a ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão cultural da educação não deveria impedir-nos de prestar atenção ao fato de que toda educação, e em particular a educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma re-elaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (FORQUIN, 1993, p. 14). Poderíamos acrescentar: para ser pedagógica a cultura escolar terá que ser necessariamente seletiva. Em cada instituição escolar haverá que se processar o que Forquin chama de “uma versão autorizada da cultura”, aquele *algo* da cultura que aquela escola, nos limites daquele sistema terá decidido selecionar e disseminar. A tarefa pedagógica por excelência antes de ser metodológica é valorativa. É preciso identificar no interior do vasto mundo da cultura e das muitas significações que lhe correspondem os elementos que “transcendem necessariamente as fronteiras entre os grupos humanos e os particularismos mentais”, aquilo que “advém de uma memória comum e de um destino comum a toda humanidade”. A condição humana é o horizonte e a fonte do processo pedagógico.

Quando se busca entender e caracterizar a cultura escolar ou a cultura profissional do professor independentemente da cultura pedagógica que necessariamente envolve sua ação pouco se avança na tarefa de construção de significados para os sistemas e para as instituições escolares. Se a análise se prende exclusivamente às atividades-meio, ela acaba se cingindo ao plano dos estudos sobre a eficácia dos estabelecimentos de ensino e mesmo nesse plano ela resulta insuficiente, já que a eficácia diz respeito à articulação entre meios e fins. Como avaliar adequadamente uma relação se um dos polos é subestimado ou desconsiderado?

Estudar efetivamente a cultura de uma escola significa avaliar seus esforços em busca da construção de sua identidade. Uma escola terá sua identidade construída na medida das respostas que conseguir produzir para uma pergunta fundamental: como identificar o “valor

educativo” daqueles componentes da cultura que têm o poder de interpelar nosso pensamento e de regular nossa existência? Em palavras mais simples e diretas: o que ensinar nessa escola, reconhecendo que a cultura toda não “cabe” dentro dela?

Procurar respostas para as perguntas acima para com elas construir a identidade de uma escola pressupõe que haja debatedores interessados e condições regulares para o debate. Aqui a análise organizacional é indispensável e prioritária. É preciso saber dos tempos, espaços e movimentos organizacionais que viabilizem a participação real e a representação efetiva. É preciso saber das relações de trabalho que sustentem a permanência continuada no local de trabalho. É preciso saber, enfim, da materialidade da tão proclamada *gestão democrática*, e do entendimento que têm sobre democracia os seus eloqüentes proclamadores. Tão eloqüentes que chegam a atropelar a semântica e a etimologia, identificando *gestão* com *gestação*, como, aliás, também pudemos observar no mesmo evento internacional aqui já mencionado. Acredita-se na potencialidade de uma nova vida nas escolas, sem atentar para as condições em que a vida é atualmente vivida em nossas escolas.

## SOBRE O ESQUECIMENTO DAS MEMÓRIAS

Formei-me professor primário, na terminologia da época, no Instituto de Educação Coronel Joaquim Ribeiro, de Rio Claro, onde antes havia concluído o ginásio, etapa final do ensino fundamental na mesma época. Tornei-me professor efetivo do ensino secundário por meio de concurso cujas provas finais foram realizadas no Instituto de Educação Dr. Caetano de Campos, de São Paulo. Aprovado, trabalhei no Instituto de Educação Oscar Villares, de Mococa, no Instituto de Educação Dr. Carlos Sampaio Filho, de Penápolis e no Instituto de Educação Dr. Cesário Coimbra, de Araras, todos no Estado de São Paulo. Nenhuma dessas escolas existe mais hoje com as estruturas e as condições de trabalho que me foram oferecidas como aluno e como professor. Não terá sido, certamente, por conta dos abalos sísmicos que eu pudesse ter provocado em seu interior...

A facilidade com que se desmontam ou se deformam escolas no Brasil talvez só seja semelhante à dificuldade com que são criadas e à precariedade com que são mantidas. E o problema não é novo. O Instituto de Educação Dr. Caetano de Campos é saudosamente lembrado como a antiga “Escola Normal da Praça”, referência obrigatória para a formação de professores nos anos iniciais do século XX em São Paulo. Tão obrigatória e respeitável que, como assinalam os estudiosos da história da educação brasileira, foi incorporado em 1934 à então nascente Universidade de São Paulo para constituir sua Seção de Educação. O que não impediu que quatro anos depois fosse desincorporado e devolvido à sua condição anterior de instituição não universitária. Não só não impediu, como permitiu que se gerasse

uma hipótese preconceituosa até hoje esgrimida nos embates sobre a precariedade dos estudos pedagógicos no Brasil: eles não se desenvolveram de forma mais satisfatória no Brasil, ou, pelo menos, em São Paulo, porque sua implantação na Usp seguiu trajetória diferente da observada em outras áreas de conhecimento. Para essas, recrutaram-se na Europa, especialmente na França, luminares da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia, da Física, da Geografia, etc., que viabilizaram o grande impulso inicial de que a nova universidade necessitava para seu acolhimento e seu trânsito entre as grandes instituições da época. Não foi o caso da Pedagogia, logo...

Em um livro já clássico da Psicologia Social no Brasil, “Memória e Sociedade. Lembranças de velhos”, Ecléa Bosi (1987), analisa, entre outras, as histórias de vida de duas irmãs professoras formadas na “Escola Normal da Praça” nos anos vinte do século passado. “Naquele tempo quem vinha a São Paulo tinha que visitar três lugares: o Museu do Ipiranga, a Escola Normal e o Butantã. É o que havia para mostrar”, diz D. Brites, uma das irmãs. São Paulo já era, nos termos da época, uma grande cidade, mas eram as referências culturais que a identificavam: a História, a Pedagogia, a Ciência... Comentando o final de seu tempo de trabalho, diz ainda D. Brites: “depois da aposentadoria, em 1954, ainda lecionei, dei aulas particulares. Depois deixei: a criança rica quando precisa de professor particular é porque é preguiçosa, não gosta de fazer lição. Gosto mais de ensinar crianças pobres, em conjunto. O individual para mim é cacete, sem interesse. Em conjunto um ajuda o outro” (BOSI, 1979, p. 290).

A própria memória, diz Ecléa Bosi em passagem anterior, “dependeria desse longo e amplo processo, pelo qual *fica* o que realmente *significa*” (BOSI, 1987, p. 26). É importante para nossos propósitos aqui transcrever alguns excertos da autora sobre o tema da construção social da memória:

quando um grupo trabalha intensamente em conjunto, há uma tendência de criar esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, verdadeiros *universos de discurso, universos de significado*, que dão ao material de base uma forma histórica própria, uma *versão* consagrada dos acontecimentos. O ponto de vista do grupo constrói e procura fixar a sua imagem para a História [...].

No outro extremo, haveria uma ausência de elaboração grupal em torno de certos acontecimentos ou situações. A rigor, o efeito, nesse caso, seria de esquecer tudo que não fosse “atualmente” significativo para o grupo de convívio da pessoa [...].

“A elaboração grupal seria, portanto, decisiva (...)”. “Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade” (BOSI, 1987).

Sobre o mesmo tema e também partindo de Halbwachs, Ruben George Oliven acrescentaria tempos depois: “na medida em que a nação era vista como a forma mais acabada de um grupo, a memória nacional representaria a forma mais completa de uma memória coletiva”. E assim completaria seu raciocínio: “estudos mais recentes têm apontado justamente o quanto a construção de uma memória nacional e de uma identidade nacional, longe de ser consensual, está ligada aos grupos que são vistos como detendo poder e autoridade legítima para se erigirem nos guardiões da memória. Esse processo, que envolve disputas simbólicas, passa pelo Estado, pelos meios de comunicação de massa e pelos intelectuais dos diferentes grupos que estão em competição” (OLIVEN, 2006, p. 26).

Uma conclusão se impõe: se nossas escolas públicas continuarem impedidas de construir sua identidade, nosso pretendido sistema nacional de educação jamais irá se constituir efetivamente. Uma *comunidade de destino* só pode se constituir quando as vivências do cotidiano viabilizam o encontro entre as pessoas, suas lembranças e suas visões de futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....



- ANDRÉ, M. E. D. **A Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. São Paulo: Edusp, 1987.
- CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: SILVA JUNIOR, C. A.; BICUDO, M. A. V. (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Edunesp, 1999.
- FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUREZ, G. **A construção das ciências**. São Paulo: Edunesp, 1995.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- OLIVEN, R. G. **A parte e o todo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.
- SILVA, B. (Coord.). **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- SILVA JUNIOR, C. A. Ética, educação e cidadania. Alguns apontamentos. Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional, 6., 2007, Campinas, SP, **Simpósio...** Campinas: Unicamp, 2007.
- SILVA JUNIOR, C. A. Dermeval Saviani e a educação brasileira. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educadores brasileiros do século XX**. Brasília: Plano Editora, 2002. (Vol. I).
- SILVA JUNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.