

O COTIDIANO DA ESCOLA: PARA ALÉM DAS APARÊNCIAS

Corinta Maria Grisolia GERALDI¹

"A oficialidade não concebe a existência de outras vozes e lados. Talhados todos os caminhos, fechados os espaços, nada lhes resta senão buscar acomodação nas bordas, nas beiras, à margem. Vindo à luz, o avesso causa escândalo". (Nilma Gonçalves Lacerda. Manual de Tapeçaria)

É preciso uma certa distância de um cotidiano agitado, em que os acontecimentos se sucedem sem que se tenha tempo para refletir sobre eles, porque sempre as decisões e ações surgem de uma imediatez insensata, mas existente, para poder investir nas dúvidas, deslocando "a certeza e solidez do existir (que) se garantem na repetição do que está previsto, no que é sabido, mas só ganham o sopro da vitalidade nos movimentos de busca do irrepetível, do genuinamente novo e passageiro" (Miranda, 1991:27). É a partir deste investimento que se começa a tentar mudar.

Para quem está no calor da luta, muitos são os problemas produzidos pelo dia-a-dia da vida da escola, da aula, em função da falta de espaço, de material, de funcionários, do número excessivo de alunos por classe etc. a que se somam os problemas trazidos pelos que, em nome de melhorar a qualidade de ensino, pedem estatísticas, projetos, PEs (Plano da Escola) da vida, laudas, atas, justificativas de reprovações, termos de visitas, carra-das de portarias para ler e implantar, em grande parte, apesar das supostas boas intenções de que se revestem, mais atrapalham do que ajudam a mudança de patamar na qualidade de ensino.

Focalizar estes problemas do cotidiano é o objetivo deste texto. E o foco se construirá dando relevo a fragmentos, a "achados", entre tantos, de dez anos de acompanhamento das séries iniciais do Ensino Fundamental através dos trabalhos de alunos do Curso de Pedagogia, FE/UNICAMP, que têm pesquisado, sob minha orientação e co-orientação de alguns colegas, em algumas escolas públicas de Campinas e região¹.

¹ Faculdade de Educação - Unicamp.

¹¹ Este projeto de pesquisa denomina-se: Apreensão de fragmentos da trajetória curricular vivenciada pelos alunos em escolas públicas de Campinas e região, no início de sua escolarização obrigatória. Tem seu início na disciplina EP-350 Metodologia do Ensino de Primeiro Grau, do Curso de Pedagogia, sob minha responsabilidade docente, e os alunos interessados o continuam em grupos ou individualmente. Esta continuidade da pesquisa foi financiada pelo CNPq, através de bolsas de Iniciação Científica, desde 1986 até 1992. [CNPq, Proc. 801287/86-3]

Artigos

Diz Roberto Gomes (1977) que há uma diferença fundamental entre ser sério e levar algo a sério. O que muda é o caráter da seriedade em questão. Quero refletir o intrigante jogo de aparências a sério. Mesmo que para isso precisemos deixar de ser sérios, ou seja, fugir das normas, das regras e sermos um pouco marginais. Isso nos tira um pouco dos espaços que sempre quisemos/quiseram nos colocar: de certinhos, ajustados, especialistas, pesquisadores, quase que acima do bem e do mal: juizes. Caminhando mais ao largo, próximos dos artistas, dos filósofos, dos jovens "carapintadas", daqueles que somos quando deixamos o prédio escolar, talvez deixemos o jogo de aparências para, atravessando-o, encontrarmos o fluir da vida e de seus absurdos e possibilidades na escola.

Nesse tempo de acompanhamento da vida cotidiana de escolas de Ensino Fundamental, em especial das séries iniciais, aprendi que dificilmente ocorre um dia igual ao outro. As portarias não conseguem congelar o cotidiano, apesar do esforço em fazê-lo. O intrigante jogo de aparências começa aí. Parece que é, mas não é. "Esse presente banal e talvez monótono não é vazio e homogêneo, mas, ao contrário, é carregado de intensidade que jorra da própria textura que constitui o cotidiano" (Maffesoli, apud Miranda, 1991).

Os "achados" sobre a escola pública que esse tempo de convívio indireto, com os alunos de Pedagogia da Unicamp, através da pesquisa do acompanhamento da trajetória curricular dos alunos no início de escolarização obrigatória, confirmados depois, em parte, nos contatos um pouco mais diretos, que os dois anos de trabalho na Rede Municipal de Campinas me possibilitou, têm me ensinado que quanto mais se enfatiza nos planos, projetos e discursos a importância da escola pública desde a década de 80, cada vez mais esta suposta relevância não chega até à escola, especialmente na aula. As inúmeras promessas nunca são cumpridas de forma completa: passam-se os deveres, são esquecidos os direitos e condições.

Ainda estamos vivendo a lição de democracia que o povo deu a seus governantes em nosso país. Está na hora de assumirmos, com atraso de alguns anos, o mote dado pela campanha das "diretas-já", que ficou como um grito parado no ar: vamos curtir e aproveitar o momento de sermos aprendizes da esperança.

Para além do jogo das aparências, a escola como ela é

Concordo com as posições de Ezpeleta e Rockwell (1986): é necessário que, para além dos modelos paralisantes de sua apreensão, nos apropriemos da escola em sua positividade. Para as autoras, esta positividade não passa pelo julgamento moral e nem pela definição do normal e do patológico, e sim pela aproximação da escola como objeto de conhecimento, no sentido do existente, sem um modelo pré-fixado, em que só cabe afirmar se a escola lhe corresponde ou não. Assim, apesar das determinações que a sociedade capitalista impõe às escolas, cada unidade escolar vive-as de diferentes formas.

Dentro dessa perspectiva, precisa-se ir além da história e existência documentada, buscando o não documentado, o contido no contado, o encontro entre o cotidiano e a história que fazem com que cada escola ganhe vida e existência material. Assim, as prescrições estatais se entrecruzam com as determinações e presenças civis, decompondo a homogeneidade documentada em múltiplas realidades quotidianas que constroem cada escola.

"Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular deste movimento. (...) A partir daí, dessa expressão local, tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relações predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tra-

dições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais - pessoais e coletivas -, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas, tanto pedagógicas quanto políticas" (Ezpeleta e Rockwell, 1986, p.11-2).

Como tópicos para discussão, listarei alguns "achados" das pesquisas de que tenho participado, não como forma de explicitar seu escândalo, mas como modo de compreender os encaminhamentos dados a algumas práticas, a começar pela minha, a fim de partilhar caminhos, entre os muitos que têm sido buscados, para tentar fugir das amarras que algumas vezes nos imobilizam no nosso trabalho como profissionais da educação, situados diretamente em aula ou não.

Por que ter coragem de propor, arriscar e ousar no trabalho em educação? Não precisa ser, necessariamente, para mudar a educação do país como um todo. Isto não depende só de nós. Seria ingenuidade. Mas, pelo menos, para vivermos de uma forma mais prazerosa no trabalho e na vida, para lutarmos com mais garra pelo que acreditamos. Diz Paulo Freire, num depoimento que considero ontológico, ainda exilado, em 1977: em história, se faz o que se pode, não o que se gostaria de fazer. E é só fazendo hoje o possível de hoje, que poderemos fazer amanhã o impossível de hoje. E todos fazemos. Muitos temos medo de assumir tais práticas, porque elas fogem das normas, nos fazem diferentes da massa, nos levam a comprar brigas. Fomos ensinados a nos conformar, a aceitar, aparentemente, o que vem de cima, ou simplesmente a reprimir nossos sonhos e desejos. Há um esforço para que nos estabilize-

mos na estereotipia dos modelos pré-construídos, para que percamos a vontade, para que tenhamos medo da crítica.

Fomos inculcados para nos sentirmos incapazes. Dizia Milton de Almeida, que os "treinamentos" são feitos para inculcar a incompetência. E nós fomos bem "treinados", "reciclados". É preciso pôr sob suspeita e brigar muito com esses termos pelo que têm de revelador de suas intrigantes intenções: bichos a serem treinados, máquinas a serem recicladas.

Para além das amarras, construindo possibilidades

Além das pesquisas, três outros trabalhos têm sido o espaço de minhas aprendizagens: o trabalho docente na Pedagogia da Unicamp (1981-92), a participação na coordenação do Projeto Pedagógico da PUCCAMP (1981-85), e o trabalho na direção pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (1989-91). Como professora, pesquisadora, assessora pedagógica e diretora tenho lutado contra:

1. As amarras da grade curricular do Curso de Pedagogia e a necessidade de construir uma ponte com a escola pública e, nesta, com o trabalho docente. Tenho enfrentado essas amarras através da articulação do ensino e pesquisa na graduação. Como o tempo de ensino e o tempo de pesquisa não tem a mesma duração, inicio o processo de trabalho no interior das amarras da grade curricular, numa disciplina em que todos os alunos observam aulas, registram seus dados em diário de campo e constróem, em conjunto, nas aulas, indicadores de análise do material empírico coletado, iluminados pelas leituras realizadas. Para aqueles que pretendem continuar seus estudos, trabalhando o conjunto de dados a partir de categorias emergentes das teorias e apontadas como possíveis iluminações dos dados empíricos, tenho "usado" a lista de disciplinas optativas do curso, independentemente de suas amarra-

das ementas, para permitir que o tempo de pesquisa tenha a "cobertura" do tempo de ensino;

2. As amarras de uma universidade conservadora e de longa história (neste ponto diferente da Unicamp) e a necessidade de construir um projeto pedagógico que buscasse superar, mesmo que em parte, as dicotomias entre pesquisa, ensino e extensão e suas relações com as necessidades da sociedade brasileira. No tempo em que trabalhei na PUC-Campinas, "saímos" da ditadura, com suas misérias políticas, sociais e econômicas. Foi necessário assumir o momento da passagem da crítica à proposta, da proposta à ação. da ação à crítica, apreendendo a trabalhar com os diferentes ritmos, com as peculiaridades das diferentes áreas de conhecimento, e possibilitar espaço político a esses grupos e condições reais para efetivar mudanças, na pluralidade de soluções advindas dos diferentes cursos da universidade, que em geral ficam homogeneizados no intrigante jogo de aparências da burocracia, das normas e da legislação;

3. As amarras de uma rede de escolas municipais na periferia de Campinas, depauperada, com índices de reprovação e evasão/exclusão semelhantes aos do nordeste brasileiro, em pleno "sul maravilha", na mesma Campinas, sede da alta tecnologia de ponta representada pelas suas universidades, institutos de pesquisas e indústrias de tecnologia mais atualizada que o país possui. De novo, pelo respeito às diferentes vozes, pela solução peculiar que buscam, pelas rupturas produzidas pelo conhecimento teórico, no tempo e hora da busca das soluções, tentamos encontrar soluções administrativas que facilitassem a vida pedagógica e da sala de aula nas escolas:

(a) construindo um novo processo de formação em serviço, facilitado pela organização do horário escolar de modo a que cada área de conhecimento tivesse um dia da semana sem aulas, para os professores poderem

optar pela participação em grupos de estudos, cujas presenças seriam remuneradas. Os grupos se constituíam por professores, assessorados por professores universitários, e tinham por objetivo a reapropriação crítica da prática, buscando destruir o professor-tarefeiro que se incorpora ao longo do exercício profissional, face às condições de trabalho e salário, e que, no intrigante jogo de aparências, nem sempre é desvendado pelas "pesquisas educacionais" que vêm na suposta incompetência do professor a causa da má qualidade do ensino das escolas públicas;

(b) construindo espaços de emergência do professor e especialistas, ambos autores, que apresentavam e discutiam seus trabalhos em sessões públicas organizadas como Momentos Culturais e Oficinas Pedagógicas, sem que houvesse distinção entre sessões coordenadas por professores da rede municipal ou por conferencistas convidados;

(c) alterando a prática constante e burocrática de considerar a evasão/exclusão desde o momento de constituir as turmas, com grande número de alunos face à profecia de desistências. Reduzimos o número de alunos por turma, que chegava a mais de 50, para o máximo de 30 alunos na 1ª e 5ª séries e de 35 alunos nas demais séries;

(d) redefinindo a jornada escolar, cujo número de dias letivos, na época, era de 180 dias, mas cuja concretização não se dava na grade curricular mínima aprovada pelo CEE, uma vez que se admitia a oferta de apenas 75% da grade mínima, estendendo inadequadamente à oferta o direito do aluno de uma frequência mínima dentro deste percentual, permitida pela Lei 5692/71. Obviamente, se a escola já oferecia 75% da grade mínima e o aluno frequentasse também somente 75% da oferta, na verdade o aluno estaria cursando metade do mínimo a que tem direito, num país que tem uma das menores jornadas escolares do mundo. Esta redefinição implicou num plano de reposi-

ções ou substituições remuneradas, sem excluir os direitos legais dos professores a ausências;

(e) abrindo, com os pais e trabalhando com diretores e professores, o intrigante jogo de aparências de que cada aluno em particular é culpado por seu fracasso e pela seletividade produzida pelo sistema de ensino. Afinal, uma escola democrática deveria lutar, dentro dos mecanismos que lhe são internos, para ter na 8ª série tantos alunos quantos ingressam na 1ª série, sem acentuar as desigualdades resultantes de mecanismos que lhe são externos. Isto implicou uma revisão contínua e crítica do processo de ensino/aprendizagem, na compreensão e aposta na capacidade dos alunos, revertendo protótipos e preconceitos responsáveis pelos inúmeros encaminhamentos a especialistas - médicos e paramédicos -, com reflexos nos grupos de estudo e nos índices de retenção de cada escola.

Essas possibilidades podem ser construídas no trabalho de cada um e no coletivo da escola que o realizamos. Para isso, é necessário ir além do intrigante jogo de aparências e apostar nas possibilidades pessoais e coletivas, que também mudam, porque fazem parte da história.

Para além das aparências, encontra-se na aula a positividade da escola

Por que priorizar a aula? Que sentido tem explorar este espaço tão ordinário diante da complexidade escolar e educacional? Diz Antonio Hohlfeldt que ordinário significa tudo aquilo que é banal, do dia a dia, sem qualquer coisa de diferente:

Numa aceção decorrente dessa, e já marcada por um certo preconceito típico de um mundo acostumado a tudo trazer valorado, marcado por um juízo de valor, significará qualquer coisa como vagabundo, des-

pretensioso, de baixo preço. Ou referente a. (Hohlfeldt, 1977, p.3-grifos do autor)

Obviamente, a aparência não é essa: de governantes a burocratas, todos fazem sua profissão de fé, planos e juras de fidelidade à "professorinha" e seus alunos. Muito papel é utilizado em justificativas e objetivos de projetos, que avalizam verbas em nome da qualidade do ensino público básico. Tudo se propõe para melhorar a qualidade de ensino - e portanto deveria chegar à sala de aula e ao professor, - mas, para além do jogo de aparências da política educacional brasileira, a aula é, de fato, vista e vivida como ordinária, banal, de baixo preço. Especialmente nas séries iniciais. Até há pouco tempo, com raras exceções, também para a própria pesquisa educacional a aula era um objeto ausente (Delamont e Hamilton, 1981:380).

É tão ordinária que, como diz Tragtemberg (1988:30), o sonho de todo o professor é sair da sala de aula, pois o ápice da carreira, o lugar de prestígio e de "menor miséria" é deixar de ser professor. As pesquisas que realizamos mostram que pouco tem mudado nas aulas, apesar de tantos planos e projetos.

Só recentemente a aula passa a ser objeto de pesquisa educacional e de prioridade política para aqueles que defendem uma escola pública de qualidade para todos. Diz Florestan Fernandes

"Deu-se muita importância ao tope, aos organismos do aparato do Estado (...), ignorando-se que esse Estado se punha a serviço de causas estreitas, mais empenhado na "defesa da ordem" (e dos privilégios que ela atribui a ralas minorias), que com a educação. Devemos dar um giro (...) e situarmos o foco vital onde ele deve estar: na sala de aula, nas relações entre professores e alunos e no influxo que tal situação provocará sobre a transformação da sociedade pela escola e vice-versa." (Fernandes, 1989, p.24-grifos do autor)

Focalizar a aula, em suas relações com a escola, significa abrir o jogo das aparências, enfrentar o escândalo desse avesso, pois o descaso com a escola pública e, no fim da linha, com a aula (e nela, professor, aluno e conhecimentos), tem seu preço. E as pesquisas em aulas revelam a positividade da escola: uma trajetória curricular marcada pela divisão de turmas em fortes, médias e fracas, que se reproduz no interior da sala de aula, pela localização espacial dos alunos a que se dá atendimento inversamente proporcional à necessidade; pela distribuição das turmas entre os professores também de forma invertida, de modo que os mais inexperientes, em geral substitutos ou com contratos provisórios, ficam com as turmas consideradas "piores"; pelo comando do processo pedagógico pelo livro didático e cartilha, face ao número de aulas ou dupla jornada, e à escassez de material didático alternativo; pelo ritual enfadonho de aulas, com ditados e cópias constantes, da primeira série do fundamental ao segundo grau; pela profecia do fracasso de alunos que se concretizam pela reprovação e exclusão; pela indisciplina e tédio dos alunos, reveladores de sua resistência ao que têm sido as aulas mas compreendidos como bagunça e má vontade reprimidas pelo sistema de avaliação e repressão (castigos, suspensões, aviso aos pais, etc).

No avesso do avesso, as pesquisas também revelam a construção de trabalhos autônomos e produtores de saberes, muitas vezes não só sem apoio de direção e colegas, mas lutando contra a resistência destes, em que professores e alunos resgatam seus papéis de sujeitos do processo de conhecimento: a aposta na capacidade dos alunos pelos trabalhos com grupos heterogêneos e acompanhamento individual, quando necessário, produzindo estratégias novas que levam todos à aquisição da escrita, apesar das condições adversas; incentivos a pergunta e a pesquisa do aluno desde a primeira série; valorização da história de vida de cada

aluno, através de projetos de produção de textos a partir da recuperação da história pessoal, familiar e de trabalho dos pais e irmãos, a construção da maquete da escola, da rua, para começar a situar o tempo e espaço e relações sociais; o uso de materiais alternativos, como jornais, revistas, programas e filmes de televisão, literatura infanto-juvenil, coleção de animais e visitas no planetário, etc como pontos de apoio no desenvolvimento dos conteúdos de ensino; construção, em sala de aula, de livrinhos de histórias, de literatura infantil, destinando-se o produto do trabalho ao acervo da biblioteca escolar; estudos de matemática a partir de levantamento de preços em supermercados, etc.

Nesse contexto contraditório, que a pesquisa de sala aula sempre revela, há algo homogeneizado: a situação do professor como trabalhador. Na estrutura hierárquica do sistema escolar, são os que sofrem as piores condições de trabalho e de salário. Para resolvê-las, em geral, cada um tem buscado saídas particulares: a dupla jornada, a venda de produtos os mais variados, tornando a escola um verdadeiro mercado persa, o abandono da profissão, a eterna vontade de largar tudo e procurar outra ocupação, sem saber bem o que fazer. Tudo somado, é verdadeiramente um milagre existirem experiências alternativas nas escolas públicas (é preciso registrá-las urgentemente, antes que desapareçam), porque percorre um clima de desesperança e de sentimento de impotência. Esta escola ainda é brasileira.

Nesse jogo, emerge o absurdo, e com Camus podemos tirar do absurdo seus ensinamentos:

"Tiro assim do absurdo três conseqüências, que são a minha revolta, a minha liberdade e a minha paixão. Pelo jogo da consciência, transformo em regra de vida o que era um convite à morte. (Camus, A. O mito de Sísifo - Ensaio sobre o Absurdo, p.80)

Referências bibliográficas

- DELAMONT, S. e HAMILTON, D. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: PATTO, M.H.S. (org). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981, p.378-98. 1976.
- EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.
- FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- FREIRE, P. *Paulo Freire: o andarilho do óbvio* - depoimento. *Versus*, (8), março, 1977.
- GOMES, R. *Crítica da razão tupiniquim*. Porto Alegre: Ed. Movimento/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1977.
- HOHLFELDT, A. *Apresentação do livro de Contos: Histórias Ordinárias*. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1977.
- MIRANDA, M.M. *Os usos sociais da escrita no cotidiano das camadas populares*. Belo Horizonte, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/UFMG, 1991.
- MOREIRA, A.F.B. Escola, Currículo e a construção do Conhecimento. Simpósio sobre o tema na VI Conferência Brasileira de Educação, São Paulo: USP, set/1991. Editado em 1992, na *Coletânea CBE: Escola Básica*. Campinas: Papyrus, 1991.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- TRAGTENBERG, M. A delinqüência acadêmica. *Educação & Sociedade*. São Paulo, (3):76-82, maio/1979.