



A função social da escolarização básica: reflexões sobre as práticas curriculares da escola.

Geovana Mendonça Lunardi¹

A centralidade da escola na organização da sociedade moderna tem sido evidenciada por muitos estudos da sociologia da educação. Sua importância e função foram investigadas e debatidas por inúmeros estudos, assim como a crise da escola como instituição social foi e é alardeada, seja nos meios científicos, como no senso comum.

Na verdade, percebe-se que a complexa organização da sociedade atual, bem como as crises desencadeadas neste final de século (crise das metas-narrativa, do papel do estado, do desaparecimento ou diluição de conceitos como igualdade, classe social, pobreza) aglutinaram novos fatores a velha e falada crise da escola.

¹ Doutoranda do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: história, política, sociedade da PUC-SP com Estágio de Doutorado realizado no Programa de Teoria e Desenvolvimento Curricular do Instituto de

A escola é chamada a desempenhar novas funções, ao mesmo tempo em que no desempenho desse novo papel social ajuda a forjar o modelo de sociedade no qual está inserida.

Nesse sentido, a escola de hoje precisa ser analisada e estudada, considerando as múltiplas demandas que visa atender por conta do atual contexto. Na redefinição de sua função social, a tão falada crise, parece nada mais ser do que uma adequação necessária para o contínuo exercício de sua tarefa institucional.

Considerando então, a reflexão sobre a função social da escola, uma questão social emergente e necessária, pretende-se, neste texto, esboçar algumas contribuições para esse debate. Tendo como preocupação, especialmente a função social da escola na educação básica das crianças, busca-se com base nos resultados de uma investigação² realizada nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola brasileira, discutir a função atual da escolarização básica, a partir das práticas curriculares de sala de aula vividas por professores e alunos.

Para tanto, inicialmente apresentaremos uma retomada conceitual sobre a função social da escola na sociedade atual, para a partir desse quadro teórico podermos, com base nos dados empíricos, apontar o que as práticas curriculares que constituem o currículo das séries iniciais da escolarização nos ajudam a desvelar sobre a atual função desempenhada por esta instituição.

Pretende-se por fim, através da análise sociológica desenvolvida, reiterar a necessidade de uma escola pública que democratize o acesso ao conhecimento, constituindo práticas efetivas de emancipação que auxilie no processo de superação das desigualdades sociais.

1. A função social da escolarização básica

Muito se tem escrito e estudado sobre o papel da escola na sociedade. De todos os estudos, talvez, os sociológicos, tenham sido aqueles que mais contribuições relevantes trouxeram para entender o atrelamento da escola a constituição de nosso modelo de sociedade.

Educação e Psicologia da Universidade do Minho-Portugal. Professora da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

² Pesquisa realizada com o financiamento do CNPq no Brasil e da Capes durante a realização do estágio de doutoramento no exterior.

Aliás, inúmeros estudos apontam sobre a centralidade da escola como instituição que auxiliou significativamente na constituição do modelo moderno de homem e de mundo. Afonso (1999) afirma que a emergência do Estado moderno tem uma relação direta com a promoção e consolidação do modelo de escola instituído em nossa sociedade. Nesse sentido, a democratização do acesso a escola tem haver com a emergência do estado e o papel assumido pela escola na transmissão e legitimação de um projeto societal integrador.

A escola ajudou com isso a forjar aquele que seria o homem moderno e projeto da modernidade. Adequada ao projeto do esclarecimento ela tornou-se uma instituição chave no processo de transmissão da cultura que ora se consolidava. Auxiliou a disciplinar o homem para guiar-se por sua razão, dominando o “medo” no sentido mitológico, o caminho para agir sobre a natureza.

“No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (Adorno e Horkheimer, 1985, p.19). Portanto, preso a uma idéia de dominação o Esclarecimento coloca a superioridade do homem no saber. E é sobre esse saber que a escola vai organizar o seu fazer.

Além disso, a escola obrigatória, laica e universal, instituída e consolidada em nosso modelo social, surge tendo como função ajudar no processo de pertença social dos indivíduos. Podemos afirmar que a democratização do acesso à escolarização está atrelada a uma necessidade de manutenção da organização social, diante da complexificação da vida em sociedade. A escola, como instituição social, passou a auxiliar no processo de homogeneização da sociedade, através da transmissão cultural, constituindo-se como uma instituição baseada em princípios que visavam homogeneizar sua clientela, fracionar e hierarquizar saberes e pessoas. Buscando, por exemplo, capacitar o sujeito para o ingresso no mercado de trabalho, possibilitando-lhe o acesso a determinados conteúdos, mas também adaptando esse sujeito de modo a adequá-lo às relações sociais exigidas nas diferentes atividades profissionais e no exercício da vida pública, conformando-o dentro de normas e padrões comuns.

Porém, dito desse modo, parece que a escola tem cumprido, historicamente, esta função sem conflitos. Ora, tratando-se de uma instituição social, não podemos compreendê-la de forma linear e harmoniosa. Conforme aponta o próprio Elias (1993), não podemos

nunca falar da sociedade como um “todo” social fechado e sem conflitos, e o mesmo cabe para suas instituições.

A vida comum dos seres humanos em sociedade está, contudo cheia de contradições, de tensões e explosões. Os declínios revezam as ascensões, as guerras os tempos de paz e as crises as conjuncturas. A vida em comum dos seres humanos não é certamente harmoniosa. E, se não é a harmonia, então a palavra do ‘todo’ provoca em nós pelo menos a idéia de algo fechado em si, de uma configuração claramente delineada de constituição evidente e de uma estrutura tangível mais ou menos concreta. Mas as sociedades não são de uma constituição de tal modo evidente; não apresentam estruturas que sejam diretamente visíveis, audíveis ou palpáveis no espaço (Elias, 1993, p.31).

Tal apontamento nos ajuda a compreender que, no caso das instituições sociais, isso também acontece. Mesmo a escola tendo como função auxiliar no processo de homogeneização social, isso não se dá sem tensão e sem contradições.

Nesse sentido, a principal contradição talvez seja a de que, para ajudar na manutenção da organização social, ela tem historicamente auxiliado no processo de diferenciação dos sujeitos. A escola tem criado, mantido, destacado e exacerbado as diferenças dos alunos, contribuindo dessa forma para o processo de manutenção das desigualdades sociais.

Os estudos sociológicos, entre outros, evidenciam que a forma como uma diferença tem sido considerada na escola pode conduzir à desigualdade e até mesmo à exclusão escolar. Desigualdade e exclusão muitas vezes, já anteriores e exteriores a escola e que a mesma ajuda a ratificar. Estudos como os de Bourdieu e Passeron, têm apontado o caráter reprodutor das desigualdades e mantenedor da organização social assumido pela escola. A principal contribuição dos estudos guiados por esta matriz foi à explicitação da forma como a escola tem lidado com as diferenças culturais e sociais de seus alunos e a explicitação das relações de poder e dos mecanismos de controle presentes nesta instituição.

Essas perspectivas têm nos mostrado que a expansão quantitativa da escola, fez com que a escola se massificasse sem democratizar-se, universaliza-se o acesso e ao mesmo tempo, o insucesso.

Segundo Bourdieu (1998, p. 53) “(...) a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais, diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor, dizendo, exigida”. Essa igualdade formal vai se transformar, muitas vezes, em desigualdade natural,

justificando a crença e o discurso de que todos chegam em iguais condições na escola e os desempenhos diferenciados são resultados da desigualdade natural que faz uns melhores que outros.

Nesse sentido, podemos compreender que pautada por esse princípio que orienta o tratamento igual para todos os alunos, a escola tem contribuído com a manutenção das desigualdades de origem através de um processo que passou a ser denominado por Bourdieu como violência simbólica.

Na perspectiva do autor, toda relação pedagógica é uma relação de violência simbólica. É sempre uma relação de dominação, e no caso do modelo capitalista de sociedade, resulta em desigualdades sociais que serão mantidas e também produzidas pela escola.

Talvez por isso, a igualdade formal tenha sido um princípio pedagógico adotado pela escola, pela incapacidade de atender ao aumento da clientela e de lidar com a singularidade humana, ao mesmo tempo em que era necessário auxiliar no processo de homogeneização.

Os estudos de Bernstein (1996), sobre a relação estabelecida entre a escola e os alunos que dominavam códigos elaborados e os alunos que dominavam códigos restritos, demonstraram que ao não considerar o capital cultural da criança como um diferencial importante na relação estabelecida com o contexto escolar, a escola tratava de maneira igual sujeitos desiguais.

Bourdieu (1998), em seus muitos estudos sobre o papel da escola na manutenção das desigualdades social defende que:

a tradição pedagógica só se dirige, por trás das idéias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola. Não somente ela exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como primárias (com os duplos sentidos de primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como escolares as ações pedagógicas voltadas para tais fins.

Tanto Bourdieu quanto Bernstein apontam que o tratamento igual sugerido pela lógica escolar gera uma série de diferenciações ao longo da vida acadêmica do aluno, considerando essas diferenças de origem.

Segundo Bourdieu (1998 p.59).

o sistema escolar pode, por sua lógica própria, servir a perpetuação dos privilégios culturais sem que os privilegiados tenham de se servir dele. Conferindo as desigualdades culturais uma sanção formalmente conforme aos ideais democráticos, ele fornece a melhor justificativa para essas desigualdades.

Sendo a sociedade atual amplamente escolarizada, o não estar na escola já se configura uma sanção social. Além disso, nessa perspectiva compreendemos que o papel social da escola foi se modificando ao longo do tempo e não tem sido o mesmo em todos os momentos sociais. Enquanto instituição seus pressupostos estão dados, agora como ela têm cumprido esse papel tem sido constituído das mais variadas formas.

Interessa-nos especificamente neste estudo, discutir as praticas curriculares da escola básica, principalmente dos primeiros anos de escolarização visando apontar a função desempenhada pela escola para as diferentes classes sociais e os diferentes sujeitos.

Uma questão que nos parece relevante é que a escolarização básica tem tido objetivos distintos dependendo da classe de origem dos seus sujeitos. As classes populares, a classe média e a elite têm buscado diferentes coisas na escola. Da mesma forma, a escola tem possibilitado a esses sujeitos, diferentes coisas. Pesquisas têm apontado que enquanto a alfabetização, por exemplo, é uma questão essencial para a classe popular a ser proporcionada pela escolarização inicial, a classe média e a alta, já não busca na escolarização inicial somente a alfabetização, considerando inclusive que a maioria das crianças oriundas dessa classe já é alfabetizada antes de entrarem nas séries iniciais da escola. Com objetivos diferentes, a sociedade tem oferecido as suas classes sociais, principalmente em países com um modelo capitalista exacerbado, como no caso brasileiro, escolas desiguais. Além disso, quando diferentes classes freqüentam a mesma escola, o princípio da igualdade de entrada continua ratificando as desigualdades de saída. A falácia da "igualdade de oportunidades" e de uma “escola para todos”, tem gerado, segundo Charlot (2004) uma igualdade na chegada e uma desigualdade na partida. Parece ser necessário compreender e explicitar de fato, que conforme Charlot (2004) "o direito à diferença supõe o direito à semelhança. Ou se resgata o sentido mais profundo de igualdade, ou todo o debate sobre a diversidade não faz sentido" (Lunardi, 2004).

Evidencia-se com isso que a escola tem múltiplas funções sociais, atreladas ao modelo de sociedade na qual esta inserida. Interessa-nos aqui especialmente como a escola

pública, em particular, tem respondido a demanda oriunda das classes populares no que diz respeito à alfabetização e socialmente que função tem sido designada a essa escola.

2. As práticas curriculares nas séries iniciais do ensino fundamental.

Na investigação que proporcionou as contribuições explicitadas neste texto, as práticas curriculares presentes no cotidiano escolar foram tomadas como objeto de estudo, justamente, pelo que elas revelam sobre o trabalho da escola diante das diferenças dos alunos no processo ensino –aprendizagem. Com base nisso foi possível discutir a função social da escolarização básica no contexto atual.

Nessa perspectiva as práticas curriculares, que aqui são tomadas como objeto de estudo, são entendidas como as ações levadas a cabo para a constituição do que chamamos de currículo.

Como afirma Charlot(2000, p.56), “o conceito de prática remete a uma ação finalizada e contextualizada, constantemente confrontada com minivariações”. Na perspectiva de Charlot, a prática é composta por um conjunto de atividade desenvolvida por sujeitos específicos.

Da mesma forma, compreendemos que

dos múltiplos usos que se fazem dele nas ciências sócias, o termo prática não está desprovido de ambigüidade. Ora ele se opõe ao que dependeria do discurso (as práticas e os discursos), ora se distingue de tudo o que é teórico (a prática e a teoria), às vezes, ainda, designa de maneira genérica as atividades sociais mais diversas (as práticas culturais, as práticas esportivas, as práticas econômicas...).(Lahire, 2002, p.142).

Por isso, Bourdieu propõem sua “teoria da prática”: “é preciso fazer uma teoria dessa relação não teórica, parcial, um pouco pé-no-chão, com o mundo social, que é o mundo da experiência comum” (apud Lahire, 2002, p.142).

Em nossa concepção, o conceito de prática aqui adotada, pretende dar conta tanto das práticas reflexivas, cotidianas, como aquelas dissociadas de qualquer aspecto teórico e reflexivo.

Entendemos então, como práticas curriculares todo o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. São práticas na quais convivem ações

teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas.

O currículo é compreendido como um campo de atividades envolvendo múltiplos sujeitos em diferentes instâncias, cada um com tarefas específicas. Desde a proposição de currículos pelos órgãos governamentais, a recontextualização feita desses discursos pela escola e pelos seus sujeitos, são entendidas aqui como práticas curriculares. Sendo o currículo um "artefato social e cultural" depreendemos que ele é constituído através de um conjunto de práticas curriculares que podem ser locais, globais, encadeadas, desencadeadas, conflituosas, integradas, etc.

Nesse sentido, no currículo produzido pelas práticas cotidianas se expressa o que a escola entende como conhecimento, o que prioriza, que saberes privilegia e transmite, assim como que sujeito pretende formar e que sujeito de fato forma. Com isso, as práticas de seleção e distribuição dos conteúdos têm relação direta com o acesso dos alunos a esses conhecimentos. Portanto, em nossa perspectiva, a prática curricular sempre envolve modos de pensar e agir e não podem ser entendidas separadamente. Ao mesmo tempo o espaço escolar remete a um conjunto de práticas específicas que lhe são próprias e que precisam ser entendidas em sua singularidade.

As práticas curriculares da escola são por isso fundamentais para a compreensão do currículo instituído no cotidiano. Conforme já explicitamos, é no currículo produzido pelas práticas cotidianas da sala de aula que podemos compreender o que de fato a escola entende, prioriza e seleciona como conhecimentos que valem a pena serem transmitidos.

Percebe-se que as práticas curriculares da sala de aula forjam-se numa tensão entre aquilo que é proposto e aquilo que de fato a escola faz. Muitos estudos e pesquisas têm evidenciado tal questão (Gimeno Sacristán, 2000) e apontam a existência de um currículo prescrito (presente nos textos oficiais do Estado, materiais curriculares, etc) e de um currículo em ação ou currículo moldado pelo professor (presente nas ações e nas práticas pedagógicas das escolas).

Segundo Bernstein (1988), em todas as instituições educativas existe uma organização do tempo em períodos, denominado por ele de unidades. Em cada unidade, trabalha-se com um determinado conteúdo. Tempo e conteúdo estabelecem então uma relação muito especial entre si. Desta relação especial emerge um determinado currículo.

Conforme explicita o autor (Bernstein, 1988, p.76),

Hasta ahora he sugerido que podemos entrar en cualquier institución y examinar la organización del tiempo en términos del status relativo de los contenidos y en términos de si estos contenidos mantienen entre sí una relación abierta o cerrada. Estoy utilizando deliberadamente el lenguaje abstracto para enfatizar que no hay nada intrínseco con respecto a como se usa el tiempo educativo, o el status de los diversos contenidos o la relación entre los contenidos. Estoy enfatizando la naturaleza social del sistema de opciones del que emerge una constelación llamada curriculum.

A natureza social do currículo explicita por Bernstein, nos ajuda a reforçar a compreensão da organização do conhecimento escolar como um movimento socialmente construído, que envolve lutas, confrontos políticos. Essa perspectiva restitui ao cotidiano escolar a sua constituição histórica e social, rompendo com as explicações naturalistas trazendo a tona também a dimensão política, histórica e social que envolve os processos de seleção, distribuição e organização do conhecimento a serem trabalhados pela escola.

A partir dessa perspectiva passaremos a análise da organização do conhecimento escolar nos contextos investigados com a pesquisa³.

Nos textos curriculares da Escola X, a Proposta Curricular e as Diretrizes Curriculares estaduais⁴, encontramos uma compreensão do conhecimento como produtos “históricos, não lineares”. Os conceitos apresentados para serem trabalhados devem ter como referência à contextualização dos assuntos que os alunos já conhecem. Nesse sentido, todo o ensino deve ser encaminhado “como um processo que garanta um conhecimento significativo, possibilitando aos alunos lidarem com o seu cotidiano, ou seja: leitura da realidade, compreensão do mundo e resolução de problemas” (Santa Catarina, 2001, p.29).

Os conteúdos a serem trabalhados são entendidos como meios para a apropriação dos conceitos essenciais de cada disciplina, estabelecendo uma relação com as demais áreas do conhecimento e com os campos conceituais – Relações Sócio-culturais, Tempo, Espaço e Relações com a Natureza –, numa perspectiva interdisciplinar (Santa Catarina, 2000, p.19).

³ Conforme já explicitamos, buscando então investigar as práticas docentes, no cotidiano da sala de aula, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, realizou-se a pesquisa tendo como espaço da investigação uma escola pública da rede de ensino do Estado de Santa Catarina, - sul do Brasil.

⁴ Documentos normativos da rede de ensino estudada.

O texto curricular analisado parece propor um ordenamento dos conteúdos que busque borrar as fronteiras disciplinares das disciplinas, tornando fracas as regras de sequenciamento dos conteúdos. Ao mesmo tempo, a preocupação central é com o processo de aquisição dos alunos, ou seja, garantir uma aprendizagem significativa, gerando também um papel menos diferenciado dos atores.

Porém no texto da organização da prática escolar, aparece explicitamente a orientação, por um sistema de ensino seriado e disciplinar, com tempos definidos. Além disso, a análise dos documentos da Proposta Curricular e também das Diretrizes propõem uma organização disciplinar na qual cada disciplina exprime os seus conceitos chaves. Demarcam-se claramente os tempos e os espaços.

Como afirma Bernstein (1988, p.76).

Cuando se da la integración, los diversos contenidos se subordinan a alguna idea que reduce su aislamiento de los demás. Cuando se da la integración, los diferentes contenidos son parte de un todo mayor. Y cada función del contenido en ese todo se explicita. Cuando se da la colección el concepto subyacente no reduce la autonomía de los contenidos separados. Cuando hay colección, el plan de estudios de cada contenido está en manos de quienes lo enseñan y de quienes le evalúan. Cuando hay integración el plan de estudios de un contenido dado está subordinado a una idea general que está sujeta a cambios. Cuando tenemos una colección está no permite diferencias considerables en la practica de la enseñanza y en las formas de examen. Cada profesor, dentro de unos limites prescritos, puede actuar a su manera.

Com base nessa definição, podemos perceber que mesmo propondo uma organização mais articulada, à medida que a organização baseia-se nas disciplinas as fronteiras ficam explícitas e se demarcam profundamente. Ao mesmo tempo as lutas dentro de cada disciplina constituem um campo de forças nos quais prevalecem aquelas perspectivas que correspondem aos princípios orientadores do currículo.

Portanto diante de uma retórica que parece compreender as tensões históricas sociais e políticas presentes na produção do conhecimento e por isso, propõem uma organização mais dinâmica e complexa dos conhecimentos a serem trabalhados na escola, encontramos como saída novamente à organização do conhecimento por disciplinas.

Tanto a Proposta Curricular, quanto as Diretrizes Curriculares sugerem a organização disciplinar como forma de organização do conhecimento escolar. Cada disciplina expõe a sua verdade, cerrando as suas fronteiras. Constitui-se, assim um código curricular de coleção.

Esboça com isso um modelo orientador de currículo que na prática educativa irá ratificar as práticas ordenadoras já existentes. O discurso da diversidade, aparentemente presente nos discursos pedagógicos oficiais, reitera a prática pedagógica já standardizada no cotidiano escolar, auxiliando a reificar os modelos internalizados de ensinar e aprender.

Agora o interessante é perceber como isso não acontece de forma linear. Ou seja, não é isso que é veiculado pelos discursos oficiais, e a análise comum é de que geralmente na prática pedagógica é que acontecem leituras enviesadas dos textos oficiais.

Nossa compreensão é que a partir da organização do conhecimento sugerida por esses documentos e das condições materiais em que as práticas acontecem, as práticas observadas no cotidiano da escola, em seu movimento de recontextualização pedagógica, não poderiam constituir outras ações senão aquelas possíveis dentro de um modelo disciplinar⁵. Daí à distância entre as orientações metodológicas presentes nos documentos e as práticas observadas na escola.

Entendemos tal aspecto revelador de uma prática escolar que não questiona os conteúdos a serem ensinados aos alunos. A compreensão de Bernstein de que o modelo de currículo coleção tende a hierarquizar e ritualizar a relação educativa materializa-se no fazer pedagógico do professor, que ensina, sem refletir sobre o que está sendo ensinado.

É importante explicitar que existe um consenso entre as áreas disciplinares a serem trabalhadas pela escola. A escola cumpre as prescrições legais e distribui os conteúdos a serem trabalhados em disciplinas organizadas em sistema seriado. Porém, ao observar-se que nas séries iniciais da escolarização todas as disciplinas são ministradas pelo mesmo professor, não existe uma orientação sobre a distribuição dessas aulas. O professor se responsabiliza por ministrar conteúdos de cada uma dessas áreas, sendo esta distribuição muito particularizada e individual. Não existe uma discussão ou orientação coletiva da escola sobre quanto tempo trabalhar cada área. Acaba que como a função principal posta às Séries Iniciais é a alfabetização, esta é a ênfase dada pelo professor.

⁵ Gostaria aqui de esclarecer de que a crítica ao modelo disciplinar, não tem por foco reforçar outro modelo de organização de conhecimento (por exemplo, modelos de currículos integrados). Nossa ênfase restringe-se a idéia de que no que diz respeito ao trabalho com a diferença, o modelo presente nos discursos e na prática pedagógica estudada traz dificuldades que lhe são próprias, na medida em que reforça a noção de um único processo válido para ensinar e aprender determinado conteúdo.

Na observação das práticas de sala de aula, percebeu-se que a ênfase no que se ensina restringi-se principalmente, aos conteúdos de Língua Portuguesa. A preocupação pela alfabetização faz com que as outras áreas disciplinares circundem esta ênfase principal. Em segundo lugar, aparece a Matemática, sendo que, fundamentalmente, na primeira e na segunda série, os outros conteúdos aparecem como meios para exercitar e trabalhar o contato com o código escrito. Apenas na terceira e quarta série, os conteúdos de Ciências, História e Geografia começam a aparecer enquanto área que mereça ser trabalhada. As disciplinas de Educação Física e Artes estão presentes desde as primeiras séries, mas do ponto de vista dos conteúdos, não são encaradas pelos alunos como áreas relevantes de serem estudadas, com um conteúdo significativo. Com base nos dados coletados, podemos afirmar, que muito mais da metade do tempo escolar é gasto no ensino da língua portuguesa. Um ensino pautado numa concepção de língua escrita como codificação, trabalha exaustivamente para auxiliar os alunos a decodificarem o código escrito.

Uma característica forte da prática escolar: o que importa é o como se faz e não o que se aprende. Os conteúdos escolares, na verdade, nas primeiras e segundas séries, são um meio para promover um fim que é a leitura e a escrita e nas terceiras e quarta séries são um fim em si mesmo. Não importa o sentido e o significado para os alunos, importa é a tarefa, a atividade, o mantê-los ocupado de uma forma que lhes possibilite aprender a ler e escrever.

Nesse caso, ao privilegiar a leitura e a escrita como sendo uma habilidade a ser adquirida, uma competência especializada, não importa o conteúdo daquilo que se aprende, nem o sentido disso para os alunos desde que a leitura e a escrita estejam sendo treinadas.

Tal perspectiva ficou muito explícita nos conteúdos trabalhados nas aulas de alfabetização observadas. Os professores geralmente utilizavam-se de uma mesma seqüência didática para as aulas e os conteúdos trabalhados restringiam-se a formas de exercitação da leitura e escrita.

A partir de práticas como essas às crianças vão aprendendo o papel e o sentido da leitura nas suas vidas. Hand (*apud* Whitty, 1985), descreve assim esta situação:

Todas as crianças da classe trabalhadora aprendem a ler na escola. Esforçando-se exaustivamente através de esquemas de leitura aprendem que a leitura é uma tarefa não relacionada com algo que possam entender. Assim, elas são preparadas para um papel

no qual a leitura é relevante somente para o cumprimento de tarefas ordenadas pelos outros. Para outras finalidades – para além da leitura de jornais, elas abandonam-na tão rapidamente quanto possível.

Apesar de os estudos sociológicos demonstrarem a complexidade desta questão, as práticas da escola ajudam no abandono da leitura enquanto uma prática social significativa para todos os sujeitos.

Como afirma Sampaio (1998, p.308),

o conteúdo gramatical, que não se pode considerar desnecessário, é organizado de tal forma que a Gramática, constituindo-se como disciplina escolar, à parte do trabalho com linguagem, dificulta sua própria aquisição e não contribui para ampliar os recursos dos alunos no uso e na reflexão da língua materna.

Nesse sentido, compreendemos que o hiato e a desconexão existente entre aquilo que a escola ensina e aquilo que está prescrito nas propostas curriculares pode ser lido como descontinuísmos necessários para a manutenção do modelo instituído. Apesar das orientações conceituais e metodológicas das Diretrizes e da Proposta curricular serem aparentemente mais democráticas, as proposições por um modelo de organização curricular disciplinar, associado a outros documentos e políticas normativas, orienta para um código curricular de coleção. Como afirma Bernstein(1988), o currículo do tipo de coleção tende a ser rígido, diferenciador e hierárquico em seu caráter. E foi esse o quadro encontrado no cotidiano escolar.

Portanto, a ideia de currículo como uma construção, inacabada porque em constante mudança, não parece estar presente nas práticas observadas. A implicação desta perspectiva, como sublinha Young (1998, p. 27), é a de que os professores aceitem submeter as suas práticas a uma reflexão crítica e perante isso compreendam o modo de transformar o currículo num contexto de autonomia e independência. Contrariamente à propriedade privada, o conhecimento escolar não é livremente decidido pelo professor já que é conseguido através de um trabalho de colaboração entre professores e alunos. A aceitação desta realidade, por um lado, afirma Young (1998, p.28), tem reflexos profundos nas hierarquias das escolas e no modo como se encontra organizada a educação e na construção social do conhecimento:

Ao contrário, no cotidiano das práticas observadas vimos um conteúdo disciplinar que se impunha como tendo um valor inquestionável para o professor. O trabalho do professor na seleção dos conteúdos a serem ensinados aos alunos centrava-se em uma

prática “aprendida” na escola, através da vivência no cotidiano escolar e da sua experiência profissional nesse cotidiano. Uma mostra dessa questão era o papel do livro didático nas aulas. O professor recorria ao livro já com um tema selecionado. Ou seja, o livro não era um definidor do conteúdo a ser ensinado, mas um suporte na transmissão desse conteúdo. Essa seleção dependia, portanto das vivências estabelecidas na escola e se tornavam naturalizadas naquele cotidiano. Portanto, na organização do conhecimento escolar, a tarefa de seleção, no cotidiano escolar e exercida de forma pouco refletida pelos sujeitos envolvidos.

A organização do conhecimento escolar assumida na prática cotidiana e nos discursos oficiais remete para um currículo pobre em sua seleção, fragmentado em sua transmissão e sem significado para os alunos em sua aquisição (Sampaio, 1998).

No entanto, nos foi possível identificar que quanto mais especificado o que se ensina, mais prevalece o “como” ensinar, ao invés do “que”. Ao mesmo tempo, a forma de aprender torna-se também em decorrência, muito importante. Mais do que o que aprendeu, exige-se do aluno um padrão regulador do como aprender. O ensinar normalizado, normaliza o aprender. Portanto, a lógica homogeneizadora e uniforme, necessárias ou decorrentes do modelo disciplinar, normalizam o ensinar e o aprender, demarcando com isso as diferenças toleráveis e intoleráveis neste processo.

Vemos uma escola destituída de sentido naquilo que pretende ensinar para um dos seus usuários, os alunos, e com um sentido restrito para os professores. Desta forma, para os professores a escolarização básica resta a função de fazer os alunos dominarem a leitura e a escrita, da forma mais prática e rápida possível. Não importa ensinar conhecimentos que tenham significado para os alunos. Importa construir e criar habilidades, hábitos, comportamentos. Percebemos, portanto, que a função regulativa da escola se sobressai com muito mais força do que a função formativa.

Constitui-se, portanto um modelo de escola centrado na transmissão de conhecimentos ainda entendido como neutrais. A disciplina, verdadeira trave-mestra da organização do ensino, e debilmente articulado com os saberes ligados aos sentidos político, social e moral da ação humana, ajuda a delinear a escola, dos conteúdos disciplinares. Nessa escola, a fragmentação do que se aprende; a hierarquização dos saberes, o peso excessivo da forma em detrimento do conteúdo, a desarticulação dos conteúdos com a problemática do

quotidiano dos alunos, a ênfase na leitura e na escrita como codificação, ajudam a impor um único modelo válido de ensino e aprendizagem.

A partir deste primeiro quadro analítico até agora apresentado estamos sendo obrigados a inferir, conforme Sampaio (1998 p.306).

Ao aprender a estrutura escalonada do currículo, a rigidez da seriação, as artimanhas dos pré-requisitos, foi possível identificar sua estreita articulação com as condições de funcionamento da escola. A seleção de conhecimentos acabados e prontos para serem transmitidos articulou-se a dissociação entre o ensino e a aprendizagem. Tal demarcação permitiu inferir que a escola da transmissão, e não da aquisição, pode ser a escola de seus profissionais e não de seus usuários, de seus professores e não de seus alunos, possivelmente instalando relações de antagonismo e hostilidade entre os dois grupos centrais – e mais maltratados – do sistema de ensino.

Para que ir a escola se não se aprende?

Os dados apresentados evidenciam uma escola que se preocupa com o ensino e não com a aprendizagem. Uma escola que mesmo tendo como eixo uma determinada proposta de alfabetização, que poderíamos destacar como sendo um retorno do “básico do básico” tem negado o acesso até mesmo a este básico. Uma escola que falha naquilo que seria a sua função mais rudimentar, ensinar a ler, escrever, contar. Diante disso, fica-nos a pergunta: por que os alunos continuam indo a escola? Ela própria legitima seus fracassos, mostra a incompetência desses sujeitos, culpabiliza as vítimas, e os alunos e seus pais continuam freqüentando esse espaço.

Charlot destaca que, os alunos que, se costuma dizer, desistiram da escola, muitas vezes não desistiram porque nunca entraram. O aluno está na escola, mas não se enquadra na forma como esse cotidiano está organizado, arrumado e por isso desiste, sem ter sequer entrado.

Ao mesmo tempo,

a reação de desinteresse e apatia dos alunos diante do ensino é bastante evidenciada pelos professores, mostrando, pelo menos no caso desses alunos reprovados, que a seleção e a organização priorizadas não os impactam. Essas reações passam a ser considerada pela escola como causadoras do insucesso e como problemas da clientela – não como um sinal que o planejamento inicial devesse ser alterado (Sampaio, 1998, p.104).

Todos os elementos que compõem o currículo nas Séries iniciais demonstram, na situação estudada, uma prática escolar que evidencia o ensino, com conteúdos sem

significados para os alunos, através de práticas centradas na exercitação e fixação. Um tipo de prática que demarca fortemente as diferenças na medida em que esta centrada no coletivo e não se destina a atender aos sujeitos.

Outros resultados de pesquisas, como o de Sampaio (1998, p.166), confirmam a relação hostil entre professores e alunos. Parece que,

a escola foi forçada a abrir seus portões, à medida que chegavam novas e indesejáveis levadas de alunos; e foi criando mecanismos de defesa e não acolhimento, porque não sabia como acolher, uma vez que não tinha dúvidas sobre a qualidade e a adequação de seu trabalho secular. Aumentou as barreiras internas, bem antes de se encher de grades para se defender da violência urbana, mostrando que eles entram, mas não se apoderam de seus segredos. Os conteúdos fixos, o ensino a parte, a aprendizagem dependente do apoio familiar, como antes, quando chegavam os que podiam talvez responder melhor a essa proposta. O fracionamento do tempo, o recorte e aperto dos espaços, as relações interpessoais, a hierarquização dos serviços, tudo já estava a mão, foi só aperfeiçoar. Esse conjunto de elementos impregna o currículo, tudo isto integra o currículo considerado em sua prática, e é também o que segura a cena, como texto principal.

Compreende-se, então que a escola ao centrar-se no ensino de conteúdos sem significado para os alunos, porque em certo sentido, são conteúdos destituídos de significados por visarem imprimir uma habilidade, um comportamento, por organizar o trabalho escolar centrado somente no ensino, e numa forma que se coloca como um fim em si mesma, e por estabelecer, para isso, uma relação distanciada entre professor e aluno, demarca que o sucesso é restrito aquele que dominarem o jeito de se posicionar nessa estrutura.

Ao mesmo tempo o esvaziamento de sentido daquilo que se ensina, vai mostrando aos seus usuários que o não aprender o que a escola ensina é relevante somente, no contexto escolar, e que o sucesso ou o fracasso, nessa instituição, pouco modificará a sua atual condição de vida.

Enfim, compreende-se, como afirma Bourdieu (1998, p.221), ao analisar o Ensino Médio na França,

O processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo, e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que introduzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma. Em suma, a crise crônica – a que dá lugar à instituição escolar e que conhece de tempos e em tempos manifestações críticas – é a contrapartida dos ajustamentos insensíveis e muitas vezes inconscientes das estruturas e disposições, através das quais as contradições causadas pelo acesso de novas camadas da população ao ensino secundário, e até mesmo ao ensino superior, encontram uma forma de solução. Ou em termos mais claros, embora menos exatos, e, portanto mais perigosos essas disfunções são o “preço a pagar” para que sejam obtidos os benefícios, especialmente políticos da democratização.

Assim, a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte que recua na medida em que se avança em sua direção.

Nesse contexto, a escola tem assumido, cada vez de forma mais explícita, uma função social de guarda, tutela e ocupação em detrimento do trabalho de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, justamente, para uma clientela que muitas vezes só dispõem do espaço escolar para esse acesso.

Reverter esse quadro, talvez só seja possível através do estudo sistemático das práticas escolares cotidianas e do fortalecimento de convicções hoje já “desbotadas”: uma escola pública de qualidade para a maioria da população é fundamental para o verdadeiro exercício da cidadania e, conseqüentemente, da democracia.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, T. e HORKEIMER, M.1985. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar.
- AFONSO, A. 1999. **Educação básica, democracia e cidadania : dilemas e perspectivas**. Portugal.
- BERNSTEIN, BASIL. 1988. **Poder, educación y conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural**. Chile: Cide ediciones.
- _____. 1996. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, P. 1998. NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. (org.). **Pierre Bourdieu: Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes.
- CHARLOT, Bernard. 2000. **Da relação com o saber – elementos para uma teoria**. Porto Alegre: artes médicas sul.
- _____. 2004. **Não há democracia sem escola pública forte**. Porto Alegre: Fórum Mundial de Educação.
- ELIAS, N.1993. **A sociedade dos indivíduos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 2000. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto alegre: Artmed.
- LAHIRE, B. 2002. **Homem Plural**. Rio de Janeiro: Vozes.
- LUNARDI, G. 2004. **Diferenciação Curricular nas políticas curriculares em Portugal e no Brasil**. In: II Colóquio Luso-brasileiro de Questões Curriculares. Rio de Janeiro.
- SAMPAIO, Maria das Mercês. 1998. **Um gosto amargo de escola**. São Paulo: Educ.
- WHITTY, G. 1985. **Sociologia e conhecimento escolar: teoria do currículo, pesquisa e política**. Tradução: Miguel Lopes.