

A educação, na sua definição iluminista, está relacionada com a idéia de progresso. Mas quando a inovação, baseada em conceitos científicos da moderna psicologia, se torna palavra de ordem, como aconteceu no Brasil, o passado é identificado com obscurantismo e conservadorismo. Numa tentativa consciente de contestar essa atitude, esse artigo propõe uma relação diferente entre psicologia e educação brasileira, baseada na história, e tenta discutir o papel de ambas na definição atual do fracasso escolar.

História da Psicologia; história da educação brasileira; conhecimento do professor, fracasso escolar

THE SHADOW OF SCHOOL FAILURE: PSYCHOLOGY AND EDUCATIONAL PRACTICES

Education, on its definition from Enlightenment, is related with idea of progress. But, when innovation, based on scientific modern Psychology's conceptions, became a byword, as has happened in Brazil, the past time of education were identified with backwardness and conservatism. On a conscious attempt to contest this attitude, this article proposes a different type of relationship between Psychology and Brazilian Education, based on History, and try to discuss their role in the present definition of school's failure.

History of Psychology; History of Brazilian Education; Teacher's knowledge; school failure.

À SOMBRA DO FRACASSO ESCOLAR: A PSICOLOGIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza

Aqui no Brasil, o conceito de fracasso escolar atravessou os muros acadêmicos para se situar no centro dos debates políticos sobre a escola no final da década de 70 e início dos anos 80 quando, no processo de redemocratização do país, a sociedade civil assistia preocupada o crescimento dos índices de evasão e repetência no ensino fundamental. Convidada a participar do debate na perspectiva do tempo, a história da educação constatou, com surpresa, que a pedagogia de origem francesa do final do século passado e início desse século, pelo menos a respeito da escolarização fundamental, havia sido essencialmente otimista. Todos podiam aprender a ler e a escrever, se pensava. As exceções deveriam ser lançadas aos poucos de espírito fraco e preguiçoso. A ponto dos antigos dicionários pedagógicos franceses, como observou Lajonquière, não incluírem entre seus verbetes o conceito de fracasso escolar.¹

■ Pedagoga. Professora Livre-docente do Departamento de Filosofia e Ciências da Educação da Universidade de São Paulo.

Parece evidente que a mesma coisa deveria acontecer no Brasil. Pois, numa época em que o ensino estivesse inacessível à maioria, não deveria haver razão para dar prioridade àqueles poucos que tiveram acesso à escola e fracassaram. Mesmo porque, os curtos anos em que a escola pôde reter esses alunos poderiam ter sido vistos como benfazejos - as crianças poderiam ter frequentado até o segundo ano primário e com isso se tornarem boas leitoras. Mesmo aquelas que permanecessem analfabetas não deveriam se sentir muito diferentes de outras por essa razão. Basta lembrar que até pelo menos 1920, 70% da população brasileira não sabia ler, e uma parcela ínfima dos 30% de alfabetizados havia concluído alguma escola secundária. Numa sociedade predominantemente agrária, a normalidade consistiria em não saber ler, anormalíssimo era o fato de se fazer a escola secundária, excepcional a universidade. No entanto, não é isso que se verifica aqui.

O FRACASSO ANUNCIADO

O primeiro grande documento educacional escrito no Império, o monumental relatório e o conjunto de pareceres de Rui Barbosa, que serviu de guia e fonte para grande parte dos republicanos, pode ser visto como um grande e pessimista diagnóstico sobre o fracasso da escola.² Escrito em 1882, com base em visitas de inspeção a algumas das 90 escolas primárias da Corte, o relatório não só descrevia a precariedade do ensino oferecido, como tratava da inépcia dos mestres-escolas em transmitir conteúdos, com base na memorização. Propunha um novo método, o método intuitivo, que com bases científicas, derivadas da Psicologia, poderia sanar os problemas da instrução pública imperial. Como a leitura de Maria Helena Patto (1990) permite perceber, esse talvez tenha sido um dos primeiros de uma série de documentos que se ocuparam longamente do fracasso da escola, procurando ora localizá-lo no professor, ora no método, ora na família, ora na criança.

Na França, os historiadores perceberam que a ausência desse conceito no interior do discurso pedagógico repousava na concepção ideológica sobre a natureza da escola e de seu trabalho, vigente nos finais do XIX e início do século XX. Desde as primeiras formulações do liberalismo revolucionário que defendeu a universalidade da escolarização primária, havia um forte otimismo em relação à eficácia potencial da escola. Por outro lado, num sentido aparentemente inverso, esse discurso sustentava também, principalmente em relação às diversas modalidades de ensino secundário, que a escola era o lugar legítimo de criação de diferenças sociais. À escola competia realizar o processo de seleção dos alunos, através de seus "dons" e esforços, em suma, através de seus méritos. Automaticamente, assim, também cabia à escola indicar o

demérito. Essa contradição tensionava, porém não colocava em questão a própria escola.

À escolarização primária cabia conferir o direito de cidadania, colocar os cidadãos em pé de igualdade diante de uma cultura comum, através da qual era possível a negociação política. Lembremos que, para o Estado nacional e para diferentes posições políticas, exceto nas tendências mais radicais, à direita e à esquerda, o objetivo da escola era transformar outras diferenças, culturais e religiosas, em diferenças de classes sociais; o conflito de classes era dado como potencialmente negociável. Seria o término da escolarização no primário e os diferentes ramos do ensino secundário - o ensino técnico, o ensino normal e o ensino propedêutico - que idealmente poderiam definir a desigualdade social, a partir porém de uma igualdade de base. Nesse sentido, foi possível perceber que o fracasso escolar apareceu no discurso pedagógico francês diretamente ligado à perda da confiança social em relação à justiça e à legitimidade da função escolar relacionada com a determinação das diferenças sociais.

Aqui também, a idéia de escolarizar a população brasileira, no final do século dezenove³ e início do século vinte, emergiu envolta pela discussão política da democracia - tanto a geração que Roque Spencer Maciel de Barros analisou como a Ilustração Brasileira, quanto o movimento que Jorge Nagle chamou de "entusiasmo pela educação" ligaram-se ao propósito de grupos de intelectuais, inconformados com os estreitos moldes do jogo político do Império e da Primeira República, tentarem alargá-lo pela ampliação do número de votantes através da ampliação do número de alfabetizados.

Mas os limites à alfabetização, e por consequência, à escola, foram colo-

cados de saída e antecederam a expansão e a constituição de um sistema de ensino, como exemplifica o relatório de Rui, imprimindo na política educacional brasileira a característica não só de se apropriar de modelos estrangeiros, como fazer também de países do exterior uma espécie de laboratório de seu futuro, capacitando setores da elite a conter planos educativos antes que produzissem efeitos indesejáveis, de maneira a fortalecer, pela inércia, suas tradicionais formas de dominação.

Assim, o ceticismo perante eventuais efeitos conferidos pela alfabetização acompanhou as reformas políticas desde o Império. A insuficiência do simples letramento para a produção de cidadãos e para a formação da opinião pública, à maneira dos europeus, desde as discussões que antecederam a Reforma Saraiva, no final do Império, assumiu a forma do argumento de que, se a alfabetização fosse condição necessária, mas não suficiente, para formar o cidadão, não deveria nem mesmo ser tentada.⁴ Não se tratou de um argumento articulado inicialmente pela República e nem mesmo uma objeção que partia apenas de setores conservadores. Joaquim Nabuco, em seus discursos na Câmara, lembrava os parlamentares de que a ausência efetiva da democracia não se devia apenas ao analfabetismo dominante, mas justamente ao fato de que a minoria alfabetizada identificava-se com os "emboladores de chapa", os "manipuladores", os "cabalistas", os "calígrafos". Dessa forma, a enunciação de raciocínios contraditórios - alfabetizados eram aqueles que poderiam se tornar perigosos porque não comprometidos com a propriedade, como dizia Saraiva, e também aqueles que, ao se alfabetizarem, se tornavam cúmplices da própria opressão, como dizia Nabuco - produzia conclusões similares, orques-trando-se assim, a partir de discurs-

sos distintos, um esvaziamento *a priori* da instituição escolar, incrustado no embaraço da República nascente em conviver com a idéia de cidadania. O que acabou prevalecendo foi a idéia de substituir primeiro o povo, pela imigração, depois, de construir a nação, fazendo da escola uma espécie de máquina capaz de promover o progresso.

O deslocamento da ênfase discursiva do campo político para o campo econômico, do propósito de formar cidadãos para o objetivo de formar trabalhadores, onde o consenso sobre a necessidade da escola finalmente foi buscado na década de vinte desse século, instituiu todavia outra ordem de desqualificação sobre a população a ser escolarizada. O argumento usado para a proposição da solução imigrantista - o de "sociologistas", segundo expressão de Joaquim Nabuco, que apontava para a inaptidão dos antigos escravos para a liberdade e para o trabalho livre - converteu-se, trinta e tantos anos depois, no argumento de que as massas populares também não se achavam prontas para o trabalho livre. Negada a essas populações, a cultura escolar, principalmente quando ligada à aprendizagem do ler, escrever, contar, era imaginada como arma perigosa.⁵ Colocá-la nas mãos da população, requeria medidas prévias capazes de propiciar um manejo útil e uma utilização benéfica. Referidas à escola, Carvalho (1989) mostra como essas medidas passaram a significar formas de racionalização do trabalho escolar, que abarcavam a tecnicização do ensino, a orientação profissional, os testes de aptidão e rapidez, mensurabilidade e maximização dos resultados escolares. Técnicas todas que significavam um amplo

campo de "aplicação" da psicologia⁶.

É importante frisar esse ponto: a Psicologia foi chamada a resolver problemas da nascente escolarização brasileira, não porque a escola estava fadada ao fracasso, mas porque estava fadada ao sucesso. Era preciso "conter" o sucesso, colocando a população brasileira no lugar onde a pedagogia iluminista francesa havia colocado as exceções: os "fracos de espírito", os "preguiçosos", etc.

Torna-se importante sublinhar aqui, a intensidade da repulsa que as elites urbanas experimentavam no início da República, em relação a largas parcelas da população que, vivendo nos sertões, tinham permanecido no Império relativamente invisíveis do litoral povoado, e com a República adquiriram uma assombrosa visibilidade.⁷ Subseqüente e concomitante ao desmantelamento do escravismo, às secas que marcaram o final das décadas de oitenta e noventa do século passado, à desmobilização do exército que lutou no Paraguai, um dos traços marcantes que caracterizou a República foi o intenso deslocamento de populações; tangidas por crises conjunturais, premidas pela fome, graças ao desenvolvimento da rede ferroviária, foram chegando às grandes cidades.⁸ As mesmas cidades que haviam se embelezado para receber imigrantes e adquirir uma fisionomia européia, eram as cidades que percebiam seus planos de europeização perturbados por aquelas multidões multiformes que invadiam o seus centros e acampavam nas suas periferias. Deu-se início à angústia e ao mal-estar generalizado que daí por diante invadiria o olhar de quase todos aqueles que, com diferentes propósitos, acompanharam seus mo-

vimentos e explosões, e se propuseram a regenerá-la.

Algumas vezes, a palavra de ordem "regeneração através da escola", contida nos documentos pedagógicos do início do século, não deixou os pesquisadores perceberem a conotação de aviltamento, nela embutida, presente tanto em intelectuais que pensavam em escolarizá-las nas cidades, quanto naqueles que pensavam poder contê-la, através da escola, nos seus entornos rurais. Quando o lugar comum do imigrante branco, civilizado e laborioso caiu em descrédito, por força das greves e das multidões miseráveis que se acantonavam nas periferias das cidades, quando os próprios imigrantes estrangeiros se tornaram alvos de preconceitos foi que, em torno dos anos vinte, a educação voltou a ser novamente colocada como grande problema nacional.

Ainda aí o previsível fracasso estava colocado. Como é sabido, a nação não existia por força dos vícios e doenças, da degeneração que teria sido o resultado da intensa mestiçagem. Nicolau Sevcenko descreve o processo mediante o qual a percepção que os viajantes estrangeiros tinham dos brasileiros - que teriam a preguiça como traço cultural característico - foi assimilada pelas elites urbanas, que no seu esplêndido isolamento anunciaram a inaptidão, não só dos negros, como da grande massa popular para servir de mão-de-obra capaz de adequar-se às relações de trabalho necessárias à instauração de uma sociedade industrializada⁹. Cabia então à escola cumprir esse papel, servir de arma para realizar o progresso.

"Parecia o Brasil pagar duramente o pecado da escravidão prolongada. Ao cabo de quase cinquenta anos, per-

manece a preocupação angustiosa pelo destino da massa popular, núcleo da nacionalidade e da democracia, incapaz de servir as suas responsabilidades e arriscada de se falsificar nas correntes imigratórias fermentadas de indisciplina"¹⁰. A historiografia que analisou falas como essa como estratégias discursivas, se teve o mérito de iluminar a malha de poderes no interior da qual se estruturou a escola, conduziu porém a deixar encobertos certos vazios de sentido. Em geral se pensa, quando se diz que a escola não foi um dispositivo importante na reacomodação do poder durante a República, numa instituição concreta. Mas Lacan lembrou uma vez que a representação do elefante foi muito mais efetiva na história da humanidade que o elefante em si mesmo. Não talvez a escola, mas o discurso que instaurava sua necessidade, a representação veiculada através dela da população brasileira, talvez tenha tido como dispositivo de poder um papel decisivo. Anunciar o fracasso escolar e não oferecer escolas, tratar a população como inapta e não oferecer empregos, como itinerante e não oferecer terras, sem dúvida tornou-se doravante um mecanismo eficaz de internalizar a desvalorização.

Assim, em países, como no Brasil, em que o cientificismo conviveu com um liberalismo conservador, a primeira função escolar, a promoção da cidadania, foi praticamente suprimida. Desta forma, foi a determinação das diferenças que sustentou, taticamente por vezes, o discurso que serviu de escora à universalização da escolarização primária. A expansão do sistema de ensino primário, como o de São Paulo no início do século, por exemplo, tinha como objetivo explícito formar a classe operária, a mão-de-obra para a sociedade industrial que se queria promover.

Por essa razão, no Brasil, os meios

educacionais de esquerda, desde a década de trinta, adotaram um discurso reativo, denunciando prioritariamente a injustiça econômica enraizada no sistema escolar. A maioria das poucas crianças que conseguia terminar o primário, ingressava no mercado de trabalho. Poucas se encaminhavam para os cursos técnicos, que formavam a elite operária e as futuras lideranças sindicais. Elite, porque majoritariamente, as crianças das classes populares, as que chegavam nas levas da imigração interna rumo à cidade, eram socializadas sem escola nenhuma, nos empregos e subempregos de baixa qualificação. As mulheres, as classes médias e os melhores alunos das classes populares se dirigiam ao curso normal, que formava professores primários, é claro, mas também quadros médios urbanos, na burocracia, no comércio e nos serviços, onde exerciam funções de gerência, mas não de decisão. Finalmente, as escolas secundárias propedêuticas constituíam a via real de acesso ao ensino universitário, que conduziria aos melhores empregos, aos invejados postos de direção da sociedade.

Não se pode entender a história da psicologia educacional, e mesmo a história da psicologia no Brasil, se não se levar em conta as questões educacionais que a psicologia foi chamada a resolver, dentro de um contexto que, de modo geral, colocava a escolarização sob suspeita e a população brasileira no lugar da exceção. Primeiro, esperava-se sua caução científica à exclusão da diferença, retirando da escola, através de testes, crianças que por problemas de déficit intelectual ou de outra natureza fossem consideradas inaptas. Garantida a igualdade de base, também o início do processo deveria ser também determinado pelos testes de prontidão, descartando imaturidades psíquicas, desenvolvimentos lentos, promovendo enfim diferentes tipos de normalização no ponto de partida. Depois, fundamentar um método de ensino adequado à psicologia infantil, que por essa razão, seria capaz de transmitir conteúdos num ritmo compatível com as variações da curva da normalidade. Finalmente, o mais importante: aperfeiçoar os métodos de avaliação, transformá-los em testes capazes de aferir os dotados, colocando “o homem certo no lugar certo”. Como é possível perceber, essas demandas colocavam a psicologia no cerne explosivo do sistema: a idéia de que um método científico pudesse dar sustentáculo às contradições sociais que estavam na base da estrutura do sistema escolar e enfrentar uma tradição pedagógica que via em outras fontes, diversas da ciência, os modos de aprendizado e da atuação docente.

A suspeita colocada de antemão sobre uma escola que não havia sido instituída e sobre uma população que não havia sido escolarizada, leva o pesquisador a desconfiar do pessimismo recorrente dos documentos pedagógicos e psicológicos sobre a escola brasileira. Aproximando o foco da objetiva, o panorama da escolarização, em alguns casos, desmente esse fatalismo. No caso da cidade de São Paulo, por exemplo. Em 1872, apenas 32,1% dos

homens e 17,1% das mulheres habitantes da cidade de São Paulo sabiam ler. Em 1890, a porcentagem passou para 32,2% e 22,1% apenas, denotando fraco crescimento apesar da explosão demográfica devido à imigração estrangeira. Em 1920, porém, a taxa subiu bruscamente para 64,3% dos homens e 52,1% das mulheres, permanecendo ascendente até 1940, quando 76,3% dos homens e 67,5% das mulheres sabiam ler, taxa essa que inclui as contínuas levas de imigração de nacionais que afluíam constantemente à cidade. Paralelamente, indicando o volume de circulação da palavra escrita, o número de jornais e periódicos não parou de aumentar nessa época. Em 1901, entre jornais e periódicos, circulavam na cidade 15 títulos. Em 1910, esse número cresceu para 38, em 1920 para 56, chegando em 1927 a 79 títulos. Enquanto que em 1901 nenhum jornal ou revista atingia a tiragem de 5.000 exemplares, mais da metade dos jornais e revistas imprimia mais de 5.000 exemplares no meio dos anos vinte.¹¹ Dados como esses foram analisados durante muito tempo como efeitos mecânicos da economia e do processo de urbanização de São Paulo, ligados principalmente à imigração estrangeira. Deixou-se de lado o contingente da imigração interna que foi concomitante à imigração estrangeira e depois de 1920, o principal responsável pelo crescimento da cidade. Principalmente, pouco ou nenhum relevo foi dado à ação das mulheres professoras no sentido de alfabetizar esses recém-chegados. Muitos dos quais, enquanto crianças, não dominavam a língua nacional e muitíssimos outros considerados pela literatura "científica" da época como necessitados de regeneração. Pelos dados, não só essas professoras foram capazes de alfabetizar, como de transformar os alfabetizados em leitores. Torna-se necessário então des-

locar-se das fontes oficiais, dos grandes diagnósticos sobre o ensino, para tentar, através de outros documentos, compreender essas práticas encobertas.

A TRADIÇÃO DO ENSINO

Sabemos que desde o Império, a escola pública havia herdado, da escola religiosa, uma idéia de sacralidade. Daí, com a República, o edifício escolar não ser construído como casa, daí também, o fato da escola inscrever-se na sociedade de forma diferente de outras instituições sociais. Embora tenha buscado inspiração nas primeiras oficinas da revolução industrial, a escola constituía-se num lugar à parte. Adotava um tempo próprio, uma disciplina característica, rituais e símbolos peculiares. Mais que isso, nela existia uma relação singular - a relação pedagógica - que se apoiava na diferença colocada pelo conhecimento. Essa diferença separava professores de alunos. Num primeiro momento, na escola pública, o aluno enquanto tal não se definia primordialmente por sua classe de idade. Na escola, não entravam crianças e adolescentes, entravam alunos. Segundo uma expressão corrente no início do século, os professores "desasnavam crianças". Pois a escola esteve ligada a uma tradição, talvez inconsciente de si mesma, que considerava as crianças e adolescentes como seres incompletos, que deveriam ser arrancados à natureza, civilizados, seres que é preciso colocar em pé, endireitar. Assim essa pedagogia tradicional era tão impeditiva de "expressões espontâneas da criança" quanto desconfiada em relação aos grupos de pares. Fundamentalmente, se dirigia ao intelecto adormecido em cada menino ou menina, à razão que é preciso despertar, à custa do exercício e da memorização.

Essa espécie de sacralidade da escola devia sua legitimidade, em última análise, à cultura que devia difundir - basicamente porque o conhecimento dela derivado era visto como libertador. A aparentemente neutra aprendizagem da técnica de decodificação do texto, encerrava um projeto revolucionário. A idéia divulgada era que essa aprendizagem, junto com a disciplina, preparava a mão-de-obra necessária à industrialização. Mas também, e isso era uma idéia freqüentemente mencionada no Brasil porque perigosa, era tida como instrumento que franqueava o acesso às leituras. Quer dizer, ao mudo diálogo entre autor e leitor, ao contato com pensamentos que atravessaram o tempo e o espaço. A idéia era que o trânsito pelas leituras subtraía o caráter sagrado do texto e limitava a autoridade do impresso, conferindo ao leitor o poder do juízo. Isso é, a escola poderia formar a opinião pública independente, resistente ao obscurantismo e à força bruta, passível de crítica e convicção.

Essas idéias eram importantes, porque não permitiam que a percepção da profissão do professor fosse reduzida apenas a seu caráter econômico ou disciplinar. A idéia de ensinar a ler e a escrever investia os professores e as professoras de um sentimento de honra que comprometia sua pessoa por inteiro, conforme pode ser deduzido da leitura de suas memórias. Claro, os promotores da escolarização cuidaram de manter esse poder sob controle. Sabemos que, desde a fundação das Escolas Normais, o currículo que formava professores era pensado de maneira análoga ao currículo do primário. Os conhecimentos obedeciam ao mesmo imperativo de esquematização com que deveriam ser transmitidos - fragmentos e formas estereotipadas, descontextualizadas e infantilizadas da cultura. Era vedado aos professores ou à

professora a matemática e o latim, porque se temia deserções na universidade e assim o "pedantismo" isto é, a distância cultural de seus futuros alunos. As preleções de formatura reduziam a transcendência da missão à dimensão do sacrifício, econômico, claro. No entanto, a percepção iluminista de algum modo se encravava na formação.

Quando se procura as repercussões do ensino de psicologia nas práticas pedagógicas das normalistas do início do século, através de memórias, relatos, relatórios de inspetores, etc., percebe-se que, se a psicologia era importante para definir relações de poder no interior do campo educacional que se estruturava, para criar sua burocracia, era pequena sua repercussão prática.¹² Em outras palavras, o primeiro conselho que a professora recebia era que devia jogar esse conhecimento psicológico e metodológico que recebera no curso Normal na lixeira de sua sala de aula. Nas suas memórias, invariavelmente afirmam essa inutilidade. Era preciso recorrer a outras fontes. A primeira, o fato de terem aprendido a ensinar com seus professores, e esses com seus professores, numa cadeia que atravessava séculos. A outra era um saber prático, não escrito e não formalizado, que advinha da aprendizagem com colegas mais experientes. A terceira era a convicção que se instalava aos poucos, na vida profissional, a de que a única forma de aprender a ensinar era ensinando.

A tradição pedagógica do ensino primário acabou sedimentando algumas regularidades. Havia uma certa idéia de cuidado, de afetividade, que as mulheres fizeram penetrar no ensino. As professoras sabiam que, de alguma forma, sua presença criava na criança a evidência do sentido do trabalho escolar: o aluno aprendia principalmente para agradá-la; sua recusa em aprender denunciava seu esquecimento no fundo

da classe. Por sua vez, a competência era algo construído no trabalho diário da sala de aula, cujo sinal mais visível, ao olhar exterior, era a disciplina, a regência da classe. O que isso significava? Significava acalmar as crianças, mantê-las atentas e quietas, criar um clima de concentração. O cuidado com o ambiente, com a lousa, a exigência de capricho nos cadernos, da letra bem feita, era uma tradição que exprimia a sensação que um descuido podia colocar todo o trabalho a perder. Essa ordem era uma das marcas da professora primária, mas não sua força principal. Ensinar a ler e a escrever sim, era ponto de honra. O que transparece nessas memórias é que essa ordem escondia, aos olhos externos, e também assegurava na classe, para além do uso das cartilhas, uma certa licença metodológica. Para alfabetizar, valia qualquer improvisação, os métodos variavam porque dependiam de quem as professoras eram e a quem estavam ensinando. Logo se aprendia que cada situação era única, embora os recursos fossem quase sempre precários. Como já dissemos, essas professoras foram, na grande maioria das vezes, eficazes.

No ensino secundário, a tradição docente dependia do ramo de ensino: havia um professor típico do curso normal, do ensino profissional e do ensino propedêutico, o mais prestigiado. De fato, esse último professor contava, em primeiro lugar, com a dignidade atribuída a seu conhecimento, dentro do currículo cujo coração constituía alguns dos monumentos da cultura. O papel da metodologia e da psicologia no ensino secundário era irrisório, quase inexistente. Ao lado da tradição e o aprendizado com companheiros, era na classe que o mestre fabricava seu saber-fazer.

Também aí havia constâncias. A defesa da autonomia, a “liberdade de

cátedra”, cercava de um certo mistério o que se passava de fato na sala de aula, mesmo nas memórias dos professores. De maneira contrária, esse tema ocupa longamente os relatos dos alunos. Por meio deles, se pode adivinhar a razão do silêncio: é que esses monumentos da cultura não podiam ser aprendidos sem antes ser evocados, encarnados pelo professor. Deriva-se dessa razão a importância de suas qualidades retóricas, da encenação na sala de aula. Lecionar era um pouco fazer teatro, eis porque a inspeção escolar adquiria caráter invasivo. O talento dos bons professores, tal como aparece nas memórias dos alunos, estava na construção de um personagem e não na expressão de uma pessoa. Personificavam, freqüentemente, algum aspecto da disciplina: um professor de matemática para ser bom não podia ser benquisto, diziam. O distraído professor de filosofia, o apaixonado professor de história, o obsessivo professor de gramática, o meticuloso professor de química, o cruel professor de latim, etc., são caricaturas sem dúvida, mas envolviam uma sabedoria advinda de velha tradição. A dignidade transmitia ao ofício essa exigência de solidão, plenamente assumida na fenda aberta entre a máscara e a face.

A cultura escolar foi, mais tarde, identificada à cultura burguesa. Hoje, podemos dizer que, embora a cultura escolar fosse confortável para as classes dominantes, não se derivava dela. Não se aprendia diretamente a se pensar como “burguês”, ou um “membro da oligarquia agrária” num colégio público. A manutenção de uma tradição do ensino que procedia da Igreja e de várias correntes do humanismo, dos ideais que informaram a escola do Estado, leiga e gratuita, acabaram por instaurar na escola uma cultura que mantinha certa distância da cultura dos diferentes

grupos sociais. Assim, desde o *Manifesto dos Pioneiros*, a crítica atingia exatamente a esse caráter “livresco” da cultura escolar. Porém, nada menos “burguês” do que a despreocupação da escola tradicional com a utilidade dos conhecimentos, nada menos prático do que colocar no topo da pirâmide disciplinar, os conhecimentos mais abstratos e formais. Assim, as matemáticas tinham maior peso do que a física e a química, as línguas mortas eram mais importantes do que as línguas vivas, a filosofia valia mais que todas as ciências e letras. Assim se explica o teor estrangeiro dessa cultura escolar tão criticada. Mas mesmo tendo por objetivo a erudição, inculcada à força da disciplina, de exercícios e da memória, formando uma retórica que se apoiava na admiração de clássicos, a escola favorecia a aquisição de certas competências intelectuais. Criava a sensação que, depois dessa escola, nada mais podia intimidar o pensamento.

Está claro que a gratuidade da cultura escolar, essa dura pedagogia da passagem da admiração intelectual à repetição, da repetição ao exercício, do exercício ao domínio e do domínio ao comentário e à crítica, exigia um público selecionado. O professor secundário tradicional e o aluno dessa escola constituíam uma parêntese que se complementava mutuamente: não era possível esse teatro a não ser diante de uma platéia que aceitava as regras implícitas e explícitas desse jogo. Presumindo uma longa preparação anterior, só podia atrair alunos a ela predispostos pela origem familiar: nem tanto o topo da hierarquia social, mas uma parcela muito mais restrita ainda, os filhos de profissionais liberais, da alta burocracia do estado, da velha oligarquia, dos professores, dos comerciantes, etc. A denúncia posterior ao caráter elitista dessa escola fez pensar que se herdava o capi-

tal cultural como se herda uma fazenda. Não era bem assim; a incorporação de um patrimônio cultural era resultado da elaboração pelo aluno de um trabalho intencional e incessante da família.

Sem dúvida, nem todos os professores eram esses brilhantes atores, esses raros personagens de que falam as memórias. Havia os que nada transmitiam, esvaziando a substância das disciplinas num tédio sem fim. Mas os mediocres, os arbitrários, os de mentalidade estreita, dos quais também tratam as autobiografias, também podiam produzir efeitos. Para a escola, a cultura era objetiva, capaz de ser medida. Como tal, era tratada, na maior parte do tempo, de forma mais impositiva do que sedutora, explicitava cruamente em vez de sugerir, criando jogos de adesão e de crítica em relação a si mesma, e, mais amplamente, à cultura maior que lhe servia de respaldo e que devia transmitir. Da sua violência e parcialidade advinha o efeito de fazer tanto os alunos internalizarem a cultura quanto torná-la objetiva; criava assim possibilidades múltiplas de se posicionarem de diferentes formas em relação a ela. Pois, no limite da herança iluminista, a autonomia do sujeito supunha, na verdade, a superação da própria cultura escolar.

O ELOGIO À ESCOLA

Sem dúvida, essa escola tradicional era um remédio que tanto podia matar quanto salvar o paciente. Os elogios à escola tradicional foram escritos pelos sobreviventes - os professores ensinavam só aos bons alunos; os esquecidos, essa escola só socializava. Todavia, o imaginário sobre a qualidade desse ensino ainda resiste. Essa escola tradicional, meio situada fora do tempo e do espaço, ainda desperta, à direita e à esquerda, movimentos restauradores,

a vontade de retornar aos velhos bons tempos da simplicidade. A nostalgia talvez se instale porque o ensino tradicional, com todas as distorções de que foi objeto aqui no Brasil, foi capaz de manter nele incrustado um projeto político dificilmente capaz de ser destacado das formas particulares que assumiu. Por essa razão, talvez, as elites brasileiras sempre preferiram negar a escola do que instituir escolas, mesmo conservadoras, mesmo alienantes, mesmo utilitárias.

A astúcia do projeto escolar consistia em colocar sua finalidade última, a autonomia do sujeito, como algo conquistado à revelia da vontade, da vontade do professor, das demandas expressas do aluno, supondo no limite a assunção do aluno como sujeito do desejo. A escola tradicional “sabia” que a criação, a originalidade e a inteligência não podiam ser objeto de uma ordem, não podem ser explicitadas como metas, sob o risco da armadilha de colocar o aluno no lugar de objeto. Dessa negação provém seus efeitos paradoxais. A imposição da memorização, por exemplo, conduzia a inventar formas inteligentes e interiores de economizar o esforço. A cópia conduzia ao domínio. Outras vezes, o sentido encontrado para um conteúdo decorado “mecanicamente” era posterior, ou ia adquirindo com a vida conotações e denotações diversas. Por aí se atém a preferência da escola tradicional pelos “clássicos” e o mandamento de não subestimar os alunos. De outro lado, a consideração de que na escola entravam apenas alunos, propiciava às crianças e aos adolescentes uma sociabilidade por vezes selvagem, nunca administrada, irreverente aos valores da escola, resistente a seus julgamentos, no entanto sustentada por ela.

A CRÍTICA À ESCOLA

Todavia, o que em geral se esquece ou não se relaciona nessas tendências restauradoras, é que a eficiência, a astúcia e a visão de longo alcance do ensino tradicional, eram em grande parte garantidas por uma competição limitada - entre os alunos da classe, entre aqueles que se encaminhavam para a universidade e finalmente, entre aqueles que disputavam os ambicionados empregos. Os exames de admissão ao ensino secundário, que perduraram no Brasil até a década de 60, constituíam objeto de execração pública, eram chamados de “massacre dos inocentes”. No entanto, protegiam as escolas primárias e secundárias públicas de realizar, elas próprias, a pior parte do jogo sujo da seleção social. No imaginário social, o exames se colocavam como relativamente exteriores à própria escola: acreditava-se que eram inevitáveis porque as escolas secundárias eram caras e, quando públicas e gratuitas, poucas. O fato de a escola secundária tradicional assegurar aos seus egressos o acesso à universidade e depois aos postos de prestígio e de

poder, garantia que seu regime quase conventual, sua disciplina quase militar, pagasse sua pena. Aos olhos da maioria, o fracasso no exame de admissão não significava um fracasso da escola primária nem do aluno, significava o fracasso do sistema. O fato do aluno pobre trabalhar e das escolas serem escassas era, se pensava, o que impedia aos menos favorecidos o percurso da escolarização longa. Pois o fato de que os poucos pobres que entravam na escola serem recompensados, sustentava a crença generalizada na justiça escolar numa sociedade injusta.

Desta forma, fica claro que esse sistema escolar só poderia ser mantido quando as barreiras horizontais, que separavam o primário do secundário, e as barreiras verticais, que separavam os diversos ramos do ensino secundário entre si, garantindo a reserva da universidade ao ensino propedêutico, fossem fortes o suficiente para conter as demandas sociais. Mas principalmente a partir da década de vinte aqui no Brasil, através do movimento da Escola Nova, esse jogo de cartas marcadas foi sendo aos poucos desmascarado. O fracasso social da meritocracia escolar, o fato da exclusão atingir sempre os mesmos, a denúncia do *apartheid escolar*, foi a deixa para que a psicologia, principalmente, mas de forma geral, as ciências da educação e a própria pedagogia tornada saber autônomo, ocupassem cada vez maiores espaços na cultura escolar, seja através de pesquisas sobre métodos de ensino, seja pela pesquisa das diferenças individuais, seja através de técnicas de avaliação, seja pela busca do deslindamento das causas da desigualdade escolar. Todas engrossavam um movimento crítico, que se desenvolveu por mais de quarenta anos, levando finalmente, à instauração da escola obrigatória de oito anos e à garantia a todos do direito de uma educação

fundamental, que incluía o antigo ginásio, através da Lei 5692/71. Mas, a extensão desse ensino revelou novas faces do fracasso escolar.

Maria Helena Patto (1990), aqui no Brasil, e Anne-Marie Chartier (1995), na França, permitem acompanhar em grandes linhas esse processo. Primeiro, a elevação das taxas de evasão e retenção na 5ª Série, e nas séries subsequentes, colocaram em cheque a antiga correlação entre fracasso escolar e atraso no desenvolvimento ou déficit cognitivo. Não era possível manter a idéia de que alunos que haviam feito as quatro primeiras séries, de forma relativamente regular, apresentassem tais problemas a partir de então. Foi necessário o empréstimo, da clínica psiquiátrica, da palavra *dislexia* para nomear um fenômeno que designasse dificuldades escolares que não tivessem relação com déficits ou atrasos no desenvolvimento cognitivo. Era um rótulo vago, elástico o suficiente para dar conta de diferentes dificuldades localizadas na criança, antes, durante e depois da alfabetização. Ao lado das teorias sobre a carência cultural, o conceito de dislexia levou a produzir teses que, num primeiro momento, inocentavam a escola e a família pelo fracasso escolar. Os professores habituaram-se a encaminhar, apressados, as crianças em dificuldade primeiro aos serviços de neurologia dos hospitais públicos, depois, às clínicas psicopedagógicas, que então começaram a proliferar. Na contracorrente, os cursos de formação de professores passaram a denunciar a pressa e a generalização dessas práticas de encaminhamento.

Embora as interpretações sobre a dislexia, acompanhando a dispersão das escolas psicológicas, fossem extremamente variadas, chegou-se depois ao consenso de dizer que a forma com que a família e principalmente a escola

reagia ao problema, tinha repercussões decisivas na seu enquistamento ou na sua resolução. O problema, que de início parecia absolver a escola, foi de novo remetido a ela. Na época, estiveram em grande moda nos cursos de formação e atualização de professores, os textos que tratavam das “profecias auto-realizadoras”. Ensinar os professores a não ter expectativas pessimistas em relação aos alunos alvos desses diagnósticos, mesmo quando eram supostamente portadores de problemas cuja interpretação escapava da sua compreensão, mostrar-lhes como os alunos reagem bem à expectativas otimistas, mesmo quando prognósticos científicos confirmavam preconceitos sociais - durante vários anos foram temas de cursos em que o *nonsense* e as injunções paradoxais imperavam.

A CRISE DA ESCOLA

A medida em que a lei que determinava o ensino obrigatório de oito anos e a abolição do exame de admissão era implementada, e o Estado cumpria a promessa de oferecer escolas a todos, apontava-se para o despreparo dos professores para receber uma clientela escolar não afeita à cultura da escola secundária, julgava-se todos os protestos dos professores em relação à queda da qualidade do ensino como fruto do ressentimento pela perda do antigo público escolar. Essa afirmação, reiterada até hoje, obscureceu o cunho real das transformações pelas quais a escola passou.

As escolas se multiplicaram sim, mas de fato, não se equívaleram. Primeiro, a democratização foi cavando um fosso cada vez mais profundo entre o ensino particular e o ensino público, reinstalando, de forma desta vez explícita, a escola das castas sociais. Às vol-

tas com a questão do fracasso, preocupada com o problema dos custos da expansão, as políticas públicas se desinteressaram pelo problema da qualidade do ensino. O antigo padrão de qualidade da escola pública foi sufocado, até quase se extinguir. Em seguida, a expansão instaurou no público escolar, um processo de hierarquização das escolas. Uma vez que o desenvolvimento econômico não se seguiu à democratização do ensino, e o mercado de trabalho não absorvia mais os egressos da escola, a competição pelos poucos lugares de prestígio endureceu. O mercado de trabalho passou a exigir uma escolarização cada vez mais longa e de qualidade que, pela sua duração e custos, só possível aos mais ricos e também aos mais jovens. Dentro do sistema de ensino particular, e em alguma medida no sistema público, a massificação do ensino acirrou a competição.

Os professores do antigo sistema possuíam alguma consciência de que a avaliação escolar tinha valor relativo, já que o aluno transformava a cultura escolar em formas não previstas. A ética da ciência levava-os muitas vezes a aceitar expressões e argumentos inesperados mas legítimos. Poucos eram ingênuos, porém, a ponto de acreditar que alunos colocavam nas provas o que realmente pensavam ou sabiam. No entanto, a competição acentuou o desempenho, espera-se hoje uma escolarização de resultados. Assim, a avaliação foi suposta como real, e tornou-se decisiva no traçar do destino do sistema escolar, do estabelecimento, do professor e principalmente do aluno. O nível de renda não garante sozinho o sucesso escolar, por sua vez, o sucesso escolar não garante o sucesso profissional, mas de todos os pontos de vista, o fracasso escolar é arrasador.

Pois à seleção econômica se superpôs uma a seleção que já não se

realiza mais somente no exterior do sistema escolar, mas no seu interior, como uma decantação periódica que o sistema estabelece em determinados momentos do percurso, segundo uma lógica que se apresenta como lógica escolar e não mais como processo social. Não se opõe mais os excluídos aos incluídos da escola. Em seu lugar instalou-se uma escala que percorre as diversas gradações entre extremos: os que tem êxito numa boa escola particular e os que fracassam numa escola pública de má qualidade, como se tratasse da mesma continuidade. Com o acirramento da competição, o fracasso se somou e se antepôs ao nível de renda, os dois grandes selecionadores escolares.

Criou-se, sobretudo nas classes médias, um público consumidor da escola que faz seus cálculos numa dupla matriz. Primeiro, se deve antecipar o fracasso, calcular previamente a possibilidade de êxito, matricular ou transferir o aluno para escolas onde o sucesso é garantido. Depois, se escolhe a escola que se espera poder pagar, os pais avaliam o filho e o desembolso, calculando os dividendos e prevendo riscos. A criança é pressionada ao sucesso na proporção do sacrifício que o preço das mensalidades impõe às famílias, torna-se necessário vigiar seus estudos, pedagogizar o seu lazer. Como último recurso, pressiona-se o professor ou a escola.

Mas é sobretudo nos alunos do ensino público que as ambições são indexadas previamente. Como os mecanismos da engrenagem selecionadora não se desvelam para as classes populares, essas não entendem que o imaginário e a propaganda faz as escolas particulares aparentarem ser melhor do que são. Diante delas, os alunos das escolas públicas amofinam suas expectativas e limitam previamente seu interesse.

Procura-se entrar na melhor escola possível e se encaminhar nas direções menos concorridas. Ou então, se a escola pública próxima é a única e a última opção, torna-se símbolo de tudo aquilo que exclui o aluno, de um sistema que o obriga a perceber-se como derrotado, que exige sua adesão sem oferecer quase nada. Mesmo se apresentando como bem intencionada, o aluno percebe confusamente o engodo de que é vítima, a escola pública da periferia torna-se alvo de violência e depredação. O fracasso não é mais uma falta, ele é visto na sua positividade, algo que se engancha no imaginário do aluno, que trava sua aprendizagem. Aquilo que o exame de admissão fazia como escândalo, hoje se faz de forma subjetivamente traumática, mas pacífica e ordeira do ponto de vista social.

A massificação do ensino não atingiu apenas o ensino público, e o fracasso escolar não poupa as escolas particulares, mesmo as consideradas excelentes. Na ausência do padrão de qualidade colocado pelas escolas-modelo do Estado, é difícil distinguir uma boa escola de uma escola que faz-deconta que é boa. Pois as escolas particulares logo perceberam que, no mercado escolar, é mais rentável investir nessa "imagem de excelência" através da seleção e atração dos melhores alunos, expulsando progressivamente os piores, do que de fato melhorar a qualidade dos serviços educacionais oferecidos, ou mesmo desenvolver projetos que beneficiem os alunos em dificuldade.

Por sua vez, o ensino público teve que se haver com camadas da população que estão sendo escolarizadas numa primeira geração. Revelou-se assim o abismo que vai da alfabetização ao acesso às leituras. Dessa forma, o trabalho da família na escolarização da criança, ou sua falta, foi colocado em

evidência, e a promoção automática deixou os professores sem qualquer signo exterior para exercer alguma autoridade. Assim, com o prolongamento da escolarização obrigatória, as antigas “crianças-problemas” de Arthur Ramos, problemáticas por diversos motivos, psicológicos e sociais, apenas se transformaram em “adolescentes-problemas”. Através dos mecanismos de promoção automática a escola pública assumiu o dever de acolhê-los, quando eles mesmos já não esperam da escola grande coisa. Na lógica do neo-liberalismo, pouco resta a oferecer, a não ser a socialização ou uma espécie de filantropia condescendente.

A MORTE DA TRADIÇÃO DOCENTE

Apesar de toda a complexidade dessa transformação, esboçada rapidamente acima, se continua a culpar o professor pelo fracasso escolar, na litania de denúncias que inclui as classes superlotadas, a ausência de condições de trabalho, deficiências de ensino de diferentes naturezas. Para que a escolarização fosse estendida, pensou-se que a cultura escolar deveria ser radicalmente mudada. As matérias que selecionavam mais - a filosofia, as línguas mortas e depois algumas línguas vivas - foram abolidas, disciplinas que exigiam estofo cultural foram colocadas em plano secundário. A história, por exemplo, foi durante algum tempo assimilada aos “estudos sociais”, porque não se percebia, e ainda se procura ocultar, sua função simbólica através da “evidência” de sua inutilidade imediata. As condições de ensino e o aviltamento do salário inviabilizaram a formação contínua do professor, principalmente no que se refere à circulação pelos espaços da produção cultural. Saberes pedagó-

gicos foram colocados no lugar de conhecimentos específicos de cada disciplina, e assim, a velha arte da improvisação diante de públicos diferentes, que advém do profundo domínio do conteúdo e de suas relações com a cultura, foi retirada do professor. A escola de fato se expandiu mas, nas condições em que essa expansão foi feita, foi muito mais no sentido da massificação do que da real democratização da antiga escola pública de qualidade. Com ela, os antigos ideais que escoravam os professores foram sendo corroídos.

Assim, quando as primeiras gerações de estudantes foram formadas depois da implementação da Lei 5692/71, verificou-se que o fracasso maciço desautoriza não só sua correlação com o atraso cognitivo, como a idéia de que o fracasso escolar possa ser resultado da adição de problemas psicológicos pontuais. Foi assim a vez da sociologia crítica analisar em planos de grande objetiva a produção do fracasso escolar. As estatísticas e teses que apontavam o fato de que um arbitrário cultural (a escolarização) se superpunha à estrutura sócio-econômica (as classes sociais) serviram para mostrar que o capital escolar era algo que mais se herda que se adquire, desmoralizando o caráter libertador que se acreditava estivesse no cerne do projeto escolar.

Em seguida, denunciou-se a cumplicidade entre a escola e a classe média, explicando o fracasso escolar como um conflito cultural de base, nas camadas populares, entre a socialização promovida pela família e a socialização exigida pela escola, e na dominância da última sobre a primeira, a violência simbólica perpetrada pela escola. Essa idéia, colocada para os professores nos diversos cursos de formação e de formação contínua, era ainda mais desnor-teadora: sugeria que os professores se comportassem como trãsfulgas de seu

grupo social de origem, como antropólogos capazes de decretar sua própria ingenuidade intelectual, “lendo” uma cultura fora do foco de sua posição social. Ou pior, olhava-se com uma certa indiferença, para não dizer com alguma cumplicidade, a progressiva proletarização dos professores primários e secundários.

Dá para a crítica radical à escola foi apenas um passo. Como é sabido, o mais agudo patamar crítico em relação à escola manifestou-se pela difusão, no Brasil dos anos oitenta, das idéias crítico-reprodutivistas de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, principalmente. Como é sabido, o fracasso escolar, nessa explicação sociológica, deixou na penumbra as investigações psicológicas sobre o fracasso escolar singular. E, o que mais nos interessa aqui, amarrrou as mãos dos professores, porque não podia haver salvação possível advinda da vulgata sociológica. Confrontados com o fracasso de uma classe, de um aluno, de uma matéria, os professores nada podiam fazer. Proliferaram então na escola os discursos de impotência, o absentismo docente, o sebastianismo revolucionário, o muro das lamentações escolares. A tese favoreceu um discurso ativista que tornou a escola um lugar de faz-de-conta - criou mecanismos pedagógicos de “fingir competências” e de destruir antigas competências, justificou a criação de formas do ensino público driblar a avaliação, de manter sob permanente suspeita o juízo dos professores, instigou-os a fornecer certificados e diplomas de qualquer forma, esvaziando seu valor social e simbólico.

Procurou-se também criar artificialmente outra cultura escolar afeita às classes populares, fórmulas capazes de “adequar o conteúdo escolar ao cotidiano do aluno” ou de conduzi-lo à crítica política. Fórmulas que, algumas vezes, ensinavam às crianças o que elas já sabiam. Muitos professores fizeram do objetivo “levar à crítica” uma fórmula de embaralhar o jogo, fazendo o professor ministrar, por antecipação o que antes era inerente à subjetividade do aluno. Propiciou sem dúvida, uma importante discussão nos meios educacionais. Mas também a produção genérica de críticas que não supunham qualquer domínio sobre o assunto criticado. A idéia de “adequar o ensino ao cotidiano do aluno” resumiu também fórmulas escolares que vedavam aos alunos todas as possibilidades de transcender seu cotidiano e de alargar seu horizonte cultural.

Colocada diante dessas críticas diversas, a tradição pedagógica dissolveu-se. A crítica reiterada à instituição escolar propiciou a procura de modelos educativos que partissem da idéia de que nada, na antiga forma escolar, devia ser preservado; as reformas educativas passaram a ter como meta zerar as antigas reformas, e mais do que isso, anular a experiência docente. Rapidamente a resistência de professores foi associada ao conservadorismo, suas práticas pensadas como fruto irrefletido da rotina escolar. A velha crença missionária dos professores nos benefícios do ensino foi esvaziada como resquício de uma percepção patrimonialista da profissão, incompatível com a moderna sociedade de mercado. Os

professores foram instados pelos sindicatos a se perceber como trabalhadores e a esquecer qualquer especificidade distintiva de seu ofício. O cuidado e o zelo da tradição pedagógica da escola primária foram percebidos como estratégia feminina de encobrir a precariedade de conhecimento técnico e a ausência de preparação intelectual. A idéia de regência de aula foi liminarmente classificada como autoritarismo. A grande cultura que servia de lastro e dava legitimidade à escola foi pensada como forma de dominação.

A LINGUAGEM PSICOLÓGICA

A psicologia acadêmica ainda hoje ignora, maltrata e malbarata os professores. Ecos da nebulosa de 1968 ainda informam saberes psicológicos - sempre é possível encontrar na rede o que resta de professores autoritários e assim nivelar a escola, lendo o Foucault de "Vigiar e Punir", aos manicômios e às prisões. A proletarização dos professores continua a fornecer amplo anedotário sobre sua incompetência e ignorância. As dificuldades dos professores são dificuldades "imaginárias" - pontifica-se de forma arrogante sobre a situação do ensino sem se deter em conhecer sua história, não é absolutamente necessário escutá-los. Dominadas por conflitos de colonização, a psicologia e a educação encontram raros *intercessores*, no conceito de Deleuze, nos seus campos respectivos.

Apesar disso e por essa razão, a linguagem psicológica tem hoje assegurado seu direito de cidadania na escola, e não se pode movimentar-se nos meios educacionais sem ela. Hoje, deve-se ganhar em conhecimento psicológico, tudo o que antes os professores sabiam por experiência e tradição. A

psicologia do desenvolvimento substituiu a antiga imagem da criança como ser incompleto que deve ser educado, pela imagem da infância com atributos próprios, necessidades e expressões peculiares, que a escola deve respeitar e não endireitar, porque a criança é já provida, pela mesma natureza, de capacidades que a escola deve apenas estimular. Com isso, tornou o deparar-se cotidiano com o fracasso escolar lamentável. Onde a psicologia havia assegurado a transparência e naturalidade, a opacidade subjetiva da criança e do jovem, proporcionada pelo fracasso, deixou professores desarmados.

Senha para transitar nos meios escolares, a linguagem psicológica paradoxalmente não diz nada sobre suas práticas efetivas. Os professores reconhecem que a linguagem psicológica é mais uma linguagem proferida para o exterior da escola; confessam que ela não mais descreve mais o que se passa na sala de aula. Contudo, a concepção de educação da pós-modernidade brasileira está embebida em psicologia. Como vimos, a dimensão assumida pela penetração da psicologia possui raízes profundas no pensamento educacional brasileiro: trata-se de algo mais do que uma maneira de conferir dignidade acadêmica às idéias pedagógicas. Suspendendo o juízo acerca de sua legitimidade científica, percebemos que esse pensamento hegemônico concebe a educação de maneira própria; míope em relação aos resultados, mas extremamente atenta e reflexiva em relação aos meios e às técnicas. Não se trata de uma ética ou duma estética que se coloque como contraponto à utilidade cínica e à falta de sentido, um modelo capaz de levar em conta e criar distância da ordem estabelecida das coisas, contra o qual e através do qual a subjetividade do aluno possa se constituir. Mas de práticas de transmissão nítidas e con-

scientes, cujo objetivo é assegurar que o aluno seja competente para gerir as relações com os outros e com os saberes. Quem vai gerir e para que, quais outros, quais saberes, não importa.

Se diferentes objetivos colocados hoje para a escola - treinar para o mercado, desenvolver individualidades e transmitir a cultura crítica - podem se harmonizar no discurso daqueles que elaboram grandes projetos e parecer metafísicos para espíritos pedagógicos mais práticos, são de definição capital para os professores em atividade, principalmente para os que sofrem o desgaste de estar no plano em que se atritam quotidianamente as grandes contradições sociais. Dito de forma simples, no plano teórico, uma escola pode treinar seus alunos, pode socializá-los e pode transmitir uma cultura crítica. Mas na prática, não pode fazer tudo ao mesmo tempo ou, no mínimo, sem que essas finalidades estejam hierarquizadas. Dizer que não se pode realizar todas elas é dizer que inevitavelmente a escolha de uma se dá em prejuízo das outras, e admitir também que isso por si só não garante que a escolha prioritária seja atingida. Mas admitir tudo ao mesmo tempo significa condenar-se a não atingir nenhuma, e numa escola, nada é pior do que não fazer nada.

A diluição de uma antiga sabedoria de ensino e a corrosão do modelo de escola tradicional não cederam espaço a um novo projeto educativo, porque não só se tornou difícil encontrar um consenso, como a escola, enfraquecida pelas críticas, abandonada pelo Estado, não tem como sustentar diante de seu público, uma concepção de sujeito impassível de ser instrumentalizada. Na sua ausência, fugindo de sua memória e do confronto com a desigualdade social que permanece fincada nos alicerces do sistema escolar, a psicologia representa um álibi - fornece um conjunto de prescrições cujo fundamento maior é serem autorizadas por *experts*, tanto mais dignas de crédito quanto mais estiverem cifradas numa linguagem que escape à compreensão dos não iniciados. Do lado da academia, sempre é possível apontar apropriações indébitas, dizer que a educação faz uso indevido, distorce ou compreende mal uma teoria psicológica, deixando para os profissionais ligados ao ensino o enigma de encontrar o lugar da leitura canônica, saber se o fracasso prático corresponde ou não a um erro teórico, ou se em alguma época da história da ciência inexistiu utilização técnica e política da pesquisa pura.

O que se deixa de dizer é que a questão se situa num outro plano. Na impossibilidade de constituir-se num modelo educativo verdadeiro, esse conjunto de preceitos, conforme assinala Dubet (1995), informa uma inteligência de relações formais que só pode se impor quando uma pedagogia concebe que um manual de boas maneiras intelectuais, codificadas em fórmulas, pode formar um sujeito educado. Projeto sobre o qual o autor levanta uma dupla suspeita: ou se corre o perigo de cair num escolasticismo psicológico refinado, ou pior, a autenticidade procurada pela teoria e

reivindicada em nome da natureza da criança e do adolescente pode não passar de uma nova dissimulação pedagógica. Parece ser isso o que revela entre nós, o disparate, na escola particular, entre a exigência do desempenho e o desenvolvimento pessoal dos alunos. Ou, na escola pública, o contra-senso entre o desenvolvimento do aluno e a retirada do sentido do ensino. O desenvolvimento da criança e do adolescente pode então se tornar um meio e uma fonte de justificativas a serviço da reedição de nosso velho sonho: o sucesso pessoal a qualquer preço na modernização a qualquer custo. É preciso que a felicidade participe de um desempenho exterior que renda dividendos e dê lucro. Não é à toa que o fracasso escolar constitua sua sombra permanente. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, R. (1946) "Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública". *Obras Completas de Rui Barbosa*. Vol. X, tomo II. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde. [1882]
- BESSE, S. K. (1983) *Freedom and Bondage: the impact of capitalism on women in São Paulo, Brazil, 1917-1937*. Doutorado em História. Yale University, p. 63.
- CARVALHO, M. M. C. (1997) "Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas" in
- FREIRE, M. C. F. (1997) *História Social da Infância no Brasil*. S. Paulo: Cortez. p. 269-286.
- CARVALHO, M. M. C. (1989) *A Escola e a República*. S. Paulo: Brasiliense.
- CARVALHO, J. M. (1987) *Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CHARTIER, A. M. (1995) "Leitura Escolar: entre pedagogia e sociologia" *Revista Brasileira de Educação*, no. 0, p. 17-52.
- CHARTIER, A. M. (1991) *Les illettrés de Jules Ferry: reflexions sur la scolarisation de l'écrit entre XIXe et XXe siècles*. Texto mimeografado de Conferência proferida na FEUSP.
- DELEUZE, G. (1991) *Pourparlers*. Paris: Minuit.
- DELSAUT, Y. (1992) *La place du Maître*. Paris: L'Harmattan.
- DEMARTINI, Z. B. F. & ANTUNES, F. F. (1993) Magistério Primário, profissão feminina, carreira masculina. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 86, p. 5 - 14.
- DEMARTINI, Z. B. F. & TENCA, S. C. & TENCA, A. (1995) Os alunos e o ensino na República Velha através de memórias de velhos professores. In: *Caderno de Pesquisa*, S. Paulo no. 52 p. 61-71.
- DUBET, F. & MARTUCCELLI, D. (1995) *À L'École: Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Ed. Du Seuil p. 145 - 146.
- GHIRALDELLI, P. (1987) A evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano. In: *Cadernos de Pesquisa*, S. Paulo, n. 60, p. 28 - 37.
- HÉBRARD, J. (1995) *La leçon et l'exercice: quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation*. Texto de conferência na Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo.
- INFANTOSI DA COSTA, A. M. C. (1980) *A educação em S. Paulo na República velha: a expansão do ensino primário*. Mestrado em educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- LAJONQUIÈRE, L. (1997) Dos “Erros” e em especial daquele de renunciar à educação *Estilos da Clínica*, n. 2 p. 27-42.
- MORAES, J. S. (1996) *Flagrantes da vida escolar brasileira* - final do século XIX e início do XX. (Relatos autobiográficos). Mestrado em educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- NÓVOA A. (1987) *Le Temps des Professeurs* Vol I. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, A. (1996) O processo de profissionalização do professorado. Texto de conferência na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- NÓVOA, A. (1996) Profissionalização dos professores e ciências da educação. Texto de conferência na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- PATTO, M. H. (1990) O modo capitalista de pensar a escolaridade. Anotações sobre o caso brasileiro. In _____ *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Queroz p. 53 - 127.
- PARIS M. L. (1980) *A Educação no Império*: o jornal A Província de São Paulo - 1875 - 1889. Mestrado em educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- SOUZA CAMPOS, M. C. (1990) Formação do Magistério em S. Paulo, do Império a 1930 In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 72 p. 5-16.
- SEVCENKO, N. (1995) *Literatura como Missão*: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. S. Paulo: Brasiliense.
- SOUZA, M. C. C.C. (1997) - *Ensaio sobre a Escola e a Memória*. Livredocência em educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- SOUZA, M. C. C. C. (1997) Sob o silêncio da escola, a memória. In: *Revista Brasileira de História* v. 17, n. 33, p. 280 - 292.
- SOUZA, M. C. C. C. & JANOTTI M. L. M. (1997) O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo nos anos 50 e 60 in SIMSON, O. R. V. (org.) *Os desafios contemporâneos da História Oral*. Campinas: CMU/Unicamp. p. 267 - 290.
- SOUZA, M. C. C. C. (1998) Decorar, lembrar, repetir: o significado das práticas escolares na escola brasileira do século XIX in SOUSA, C. P. (Org.) *História da Educação: processos, práticas e saberes*. S. Paulo: Escrituras.
- WARDE, M. J.(1997) Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In FREITAS, M. C. (org) *História Social da Infância no Brasil*. S. Paulo: Cortez.
- WISSEMBACH, M. C. C. (1997) *Ritos de Magia e Sobrevivência*: sociabilidades e práticas mágico-religiosas no Brasil (1890/1940). Doutorado em História. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de S. Paulo. Capítulo I.

NOTAS

¹Cf. Lajonquière, L. (1997) “Dos “Erros” e em especial daquele de renunciar à educação” *Estilos da Clínica*, n. 2 p. 37. Conforme o autor, no dicionário de Ferdinand Buisson, publicado em 1887, não existia a palavra fracasso escolar.

²Rui Barbosa. (1946)“Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”. *Obras Completas de Rui Barbosa*. Vol. X, tomo II. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, [1882] Vicente Licínio Cardoso refere-se ao mesmo nos seguintes termos: “*Aquele relatório de 1882 é de fato monumental; modelar nas medidas sugeridas, admirável na oportu-*

nidade do diagnóstico; opulento no prognósticos e nos alvitres propostos". Vicente Licínio Cardoso *A Margem da História do Brasil*. Citado por Marta Chagas de Carvalho (1975) Vicente Licínio Cardoso: pensamento e atuação. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo, p. 46.

³Tanto para escola como para as demais instituições brasileiras, o marco que as constituiu foi, como assinalou Sérgio Buarque de Holanda, a Abolição: escola só pôde representar um papel decisivo quando o país constava de homens livres e apenas deles, e quando coube à escola o dever ou o papel, pelo menos potencial, de transformá-los em cidadãos.

⁴As justificativas do voto censitário, feitas por Saraiva, manifestam o interesse de manter o voto restrito às classes que "*dispondo de haveres e ilustração, pareciam mais naturalmente interessadas na manutenção da ordem, na preservação da tranquilidade pública e no bom funcionamento das instituições*". Apud Mari Lou Paris, *A Educação no Império: o jornal A Província de São Paulo - 1875 - 1889*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da U. S. P., 1980. p.10.

⁵Marta Maria Chagas de Carvalho. *A Escola e a República*. S. Paulo, Brasiliense, 1989 capítulo I.

⁶Tal como sublinhou Marta Chagas de Carvalho, ao analisar o pensamento da Associação Brasileira de Educação. Marta Maria Chagas de Carvalho. *Opus cit.* p. 59.

⁷Nicolau Sevcenko. *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 6a. Edição. S. Paulo, Brasiliense, 1995. Cap. I.

⁸ Maria Cristina Wissembach. *Ritos de Magia e Sobrevivência: sociabilidades e práticas mágico-religiosas no Brasil (1890/1940)* Tese de Doutorado Depto de História da FFCH da USP, 1997. Capítulo I.

⁹Nicolau Sevcenko *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 6a. Edição. S. Paulo, Brasiliense, 1995. P. 32.

¹⁰Fernando de Magalhães, *A Escola Regional*. Citado por Marta M. Chagas de Carvalho, opus cit. p. 12.

¹¹Apud dados levantados por Besse, Susan K. *Freedom and Bondage: the impact of capitalism on women in São Paulo, Brazil, 1917-1937* Yale University 1983, p. 63.

¹²Percorrendo a literatura sobre a alfabetização do início do século, por exemplo, vemos que ela se ocupou em debater longamente as vantagens e desvantagens do método analítico, contra seu oposto, o método global, procurando sustento, direta ou indiretamente, na nascente psicologia. Mas, do ponto de vista social, o debate era secundário: tratava-se mais de otimizar o esforço, racionalizar e controlar o trabalho docente do que questionar o fato de que, ao fim e ao cabo, como a existência do professor leigo podia provar, era possível ensinar a ler sem método científico.