

A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos*

LIBÂNIA N. XAVIER

Afiliada institucionalmente a la Universidad Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Brasil). Correo electrónico: libanianacif@gmail.com. La autora es doctora en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro (Brasil). Entre sus temas de interés están Historia, Sujetos e procesos educacionales.

MIRIAM W. CHAVES

Afiliada institucionalmente a la Universidad Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Brasil). Correo electrónico: miriamfeld2@gmail.com. La autora es doctora en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Rio de Janeiro (Brasil). Entre sus temas de interés están Historia, Sujetos e procesos educacionales.

Recibido: 20 de abril de 2017

Aprobado: 25 de enero de 2018

Modificado: 6 de febrero de 2018

Artículo de investigación científica

DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.10>

* Este artículo forma parte del proyecto: “Procesos Educativos e Historia de la Profesión Docente” financiado por el Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq (Brasil). Esta publicación está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0



A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos

Resumo

O texto aborda a fixação do paradigma escolar na modernidade e analisa sua crise. Desenvolvendo uma análise pautada na variação de escalas de observação (REVEL, 1998), fixa o olhar sobre o processo global e inquiri suas reverberações na realidade brasileira. Reflete sobre a invenção da instituição escolar, como parte do arcabouço institucional e simbólico que sustenta as sociedades modernas (DUBET, 2006) e destaca as negociações que permeiam a constituição das identidades de professores e alunos, sublinhando o seu caráter dinâmico e instável (DUBAR, 1998). Conclui que, no Brasil como em outros países, a escola tem atuado, historicamente, como instância de negociação, reforçando os ideais de modernidade que balizam o seu modo de organização e funcionamento, enquanto suas práticas diárias evidenciam as contradições desse modelo.

Palavras-chave: processos de escolarização; mudanças sociais; modernidade.

La invención de la escuela pública y sus desarrollos en Brasil: entre el ideal de modernidad y los problemas contemporáneos

Resumen

El texto se acerca a la obsesión del paradigma de la escuela en la modernidad y analiza su crisis. Además, desarrolla un análisis basado en la variación de escalas y observación (REVEL, 1998), fija la mirada sobre el proceso global y cuestiona sus reverberaciones en la realidad brasileña. También refleja acerca de la invención de la institución escolar, como parte estructural institucional y simbólica que sostiene las sociedades modernas (DUBET, 2006) y destaca las negociaciones que penetran la formación de las identidades de profesores y alumnos, destacando su carácter dinámico e inestable (DUBAR, 1998). El texto concluye que en Brasil como en otros países, la escuela ha actuado históricamente, como instancia de negociación, reforzando los ideales de modernidad que sirven como parámetro para su modo de organización y funcionamiento, mientras sus prácticas diarias evidencian las contradicciones de ese modelo.

Palabras-clave: procesos de escolarización; cambios sociales; modernidad.

The invention of Public School and its development in Brazil: between the ideal of modernity and the contemporary problems

Abstract

The paper approaches to the obsession of the paradigm of the school and analyzes its crisis. In addition, it develops an analysis based on the variation and observation of scales (REVEL, 1998), it concentrates the focus on the global process and questions its reverberations on the Brazilian reality. It is also reflects the invention of the Public School as a part of the institutional material that sustains modern societies (DUBET, 2006) and highlights the negotiations that penetrate the formation of the identities of both teachers and students by highlighting its dynamic and unstable character (UBAR, 1998). The paper concludes that in Brazil as in other countries, the school has acted historically, as an instance of negotiation, reinforcing the ideals of modernity that serves as a parameter for its mode of organization and functioning, while its daily practices show the contradictions of the model.

Key words: schooling process; social changes; modernity.

L'invention de l'école publique et ses déploiements au Brésil: entre l'idéal de modernité et les problèmes contemporains

Résumé

Le texte porte sur l'établissement du paradigme scolaire dans la modernité, ainsi que sur l'analyse de sa crise. À partir d'une étude basée sur la variation d'échelles d'observation (REVEL, 1998), on se tourne vers le processus global et met en cause ses réverbérations dans la réalité brésilienne. On réfléchit au sujet de l'*invention de l'institution scolaire* dans le cadre de la structure institutionnelle et symbolique qui soutient les sociétés modernes (DUBET, 2006) et met en relief les négociations qui pénètrent la constitution des identités des professeurs et des apprenants, tout en soulignant son caractère dynamique et instable (DUBAR, 1998). On conclut qu'au Brésil tout comme dans d'autres pays l'école joue un rôle historique d'instance de négociation, ce qui renforce les idéaux de modernité qui bornent son mode d'organisation et de fonctionnement, tandis que ses pratiques quotidiennes mettent en évidence les contradictions du modèle qu'elle représente.

Mots clés: processus de scolarisation; changements sociaux; modernité.

APRESENTAÇÃO

A percepção de que a educação escolar, a aprendizagem e a socialização dos alunos, bem como o trabalho dos professores não estão correspondendo mais ao que deles sempre se esperou tem se apresentado como uma constante. Porém, se esse sentimento tem sido partilhado por muitos, sua compreensão requer o conhecimento a respeito do projeto que, historicamente, conformou a própria escola como uma instituição aceita e naturalizada por todos. Ao longo do último século, ao mesmo tempo em que se transformou na agência socializadora por excelência, a escola também se tornou alvo de críticas e insatisfações, indicando que sua consolidação e crise devem ser entendidas como partes constitutivas de um mesmo processo. A rápida passagem de um tempo de promessas, em que se acreditava no seu potencial de integração e ascensão social, para um tempo de incertezas, no qual perdura certo desencanto com seu trabalho pedagógico¹, nos impõe uma reflexão sobre as condições históricas de sua produção, a fim de melhor entendê-la na atualidade.

Walo Hutmacher definiu a escola como um sistema de relações que envolve alunos, professores, familiares dos alunos, funcionários e gestores escolares, além de outros representantes da comunidade escolar e de seu entorno². A escola se afigura, assim, como espaço de relações, em meio ao qual esses sujeitos interagem entre si e, também, com as agências Governamentais. Tais instâncias de interação obedecem aos parâmetros estabelecidos por diretrizes organizacionais oriundas de organismos internacionais, que imprimem à vida escolar um modo de funcionamento institucional padronizado. Contudo, cada escola possui uma cultura e uma identidade próprias, conformadas pelas práticas pedagógicas que, mediante dinâmicas de interação entre países, organismos internacionais, Governos nacionais e os sujeitos propriamente escolares vão se constituindo, ao longo de sua história. Pensar a escola sob essa dupla ancoragem, ou seja, como

1 Rui Canário, “A escola: das ‘promessas’ às ‘incertezas’”. Educação Unisinos No. 12 Vol. 2 (2008): 73-81.

2 Walo Hutmacher, “A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”, em *As organizações escolares em análise*, eds. António Nóvoa (org.) (Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1992).

instituição universal e, ao mesmo tempo, como local de práticas coletivas e de produção de culturas singulares, é um desafio que requer o olhar sobre as representações sociais que, ao longo do tempo, lhe atribuíram sentidos particulares.

Nessa perspectiva, o texto desenvolve algumas considerações sobre a fixação do paradigma escolar na modernidade e analisa sua crise, destacando as formas hegemônicas de construção das identidades de alunos e professores. Lança o olhar sobre o processo global de consolidação e crise da escola moderna, buscando compreender os seus desdobramentos empíricos na realidade brasileira. Inicia com uma breve reflexão a respeito do que chamamos de “invenção da instituição escolar”, aqui entendida como produto da sociedade moderna e, conseqüentemente, como parte do arcabouço institucional e do aparato simbólico que lhe dá sustentação. Em seguida, aborda aspectos relacionados às negociações que permearam a constituição das identidades de professores e alunos, lembrando que estas identidades são fluidas e, muitas vezes, instáveis, se modificando a cada novo desafio e respondendo de modo dinâmico e criativo às necessidades de seu tempo. Nas considerações finais, desenvolve algumas ideias a respeito do papel da escola como instância permanente de negociação, seja quando responde aos ideais de modernidade que orientam o seu modo de organização e funcionamento, seja quando joga luz sobre os limites que, nas práticas diárias, evidenciam as incoerências desse modelo.

1. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: INSTÂNCIA COMPETENTE DE SOCIALIZAÇÃO

Como fabricação histórica, a escola resulta de uma verdadeira revolução nos modos de socialização. Estrutura uma relação social inédita, produzindo uma força moral suficiente não só para se sobrepor às demais instâncias socializadoras – tais como família e Igreja, por exemplo –, como para estabelecer um sistema de valores, uma cultura nacional e científica que são internalizados sob a forma de *habitus*³. Ao se materializar em um tem-

3 O conceito de *habitus* relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos indivíduos, por meio de disposições para sentir, pensar e agir que condicionam comportamentos e reproduzem os esquemas internalizados, atuando, inclusive, sobre as estruturas sociais. Ver: Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola

po e lugar determinados, esta instituição delineia uma forma propriamente escolar de socialização que extrapola seus muros e conforma a sociedade, criando condições para que os cidadãos por ela formados atendam às novas demandas sociais⁴.

Sua invenção corresponde, assim, à necessidade de se promover a difusão dos ideais de civilização dos costumes, visando garantir um tipo de sociabilidade reivindicado pela vida urbana, marcada pelo autocontrole das emoções e pelo respeito a normas hierarquizadas de convivência social⁵. Tal construção histórica também atendeu a fins políticos, contribuindo para criar sentimentos cívicos e patrióticos, bem como para fixar os contornos geográficos e administrativos; políticos e jurídicos; linguísticos e culturais, indispensáveis ao projeto de conformação e organização dos Estados Nacionais Modernos e da República como forma de Governo⁶.

No Brasil, a conformação do Estado Monárquico (1822-1889) se apoiou na classe senhorial que se formou em torno à Corte, numa política de concessões e privilégios; na economia escravista e no regime de Padroado (que implicou a presença do clero no aparelho de Estado). Por seu turno, a República promulgada em 1889 estabeleceu o Governo Constitucional e representativo, apoiado no voto universal, masculino e alfabetizado e no regime federativo. Tais imperativos colocados em um país como o Brasil, de base rural, marcado pelo poder dos grandes proprietários, com uma população de maioria analfabeta, teve desdobramentos nas campanhas cívicas e nacionalistas, com destaque para aquelas de combate ao analfabetismo, visando ampliar a participação popular nas eleições.

e à cultura”, in *Escritos de educação*, eds. M. Alice Nogueira y Afrânio Catani (Petrópolis: Vozes, 2002b), 39-64.

4 Para os autores a escolarização empreende uma forma peculiar de socialização que impõe metas a alcançar e disciplinas a serem seguidas, influenciando toda a vida social. Ver: Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, “Sobre a história e a teoria da forma escolar”, *Educação em Revista UFMG* No. 33, jun. (2001): 7-47.

5 Norbert Elias. *O processo civilizador* (Rio de Janeiro, Zahar, 1994).

6 Libânia N. Xavier, *A República e o movimento da escola nova: atores, experiências e legado histórico*. (Org.) Alda Mourão, e Ângela de Castro Gomes. *A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. 2ed. (Coimbra-Rio de Janeiro: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014), v. 1, 279-316.

Em países da América e da Europa Ocidental, tal como no Brasil, as elites políticas e intelectuais dos séculos XIX e XX passam a conceber a escola como um instrumento útil na luta contra aquilo que consideravam ser a “ignorância do povo analfabeto”. Ignorante por desconhecer os signos de leitura e escrita, as leis, deveres e direitos que regem as sociedades democráticas, bem como por estarem dominados por um tipo de pensamento místico, carente de informação científica e, por isso mesmo, visto como incapaz de cultivar hábitos saudáveis. Na visão destas elites, o analfabetismo e o pensamento místico afetavam o desenvolvimento econômico, razão pela qual elas desenvolveram um vigoroso movimento de expansão da escolarização a toda a população.

Coerente com esta percepção, a generalização dos grupos escolares pelo território brasileiro forneceu as bases materiais e simbólicas do projeto republicano de modernização do país pela educação do povo. Ao longo da primeira metade do século XX, educadores como Anísio Teixeira definiram a escola como “máquina de se fazer democracia”, concebendo-a como instrumento de difusão de uma mentalidade científica/racional e meio de concretização de uma experiência de vida baseada na participação ativa e coletiva dos alunos⁷. Na visão deste educador, seria função precípua da escola e papel do professor formar cidadãos capazes de reproduzir, na vida adulta, a experiência republicana e democrática vivida na escola.

O modelo cultural que se generaliza e passa a ser rapidamente adotado por vários países da Europa e da América, acaba por organizar a chamada “escola primária”. Sua instalação e expansão— baseadas em uma estrutura padrão— consolidam o uso do termo “classe”, originando o arquétipo da própria escola moderna: professores, alunos e sala de aula em uma relação pessoal, ou seja, cada classe em uma sala, cada sala com um professor e um coletivo de alunos, tal como observou Souza⁸. Também se estabelece uma série de dispositivos administrativos, tais como a contratação de pessoal adequado, criação de uma divisão de trabalho interna e organização

7 Anísio Teixeira, *Educação não é Privilégio* (Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 5ª edição, 1994).

8 Rosa Fátima de S. Souza, “Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil”, em *O legado educacional do século XIX*, eds. Dermeval Saviani, Jane S. de Almeida, Rosa Fátima de Souza y Vera T. Valdemarin (orgs.). (Campinas: Autores Associados, 2006), 40.

da matrícula –e pedagógicos– por meio da criação de um currículo e conteúdos seriados, métodos de ensino e grade escolar. Estes dispositivos se completam com a criação de um arsenal didático-pedagógico inovador: globos, cartazes, coleções, carteiras, lousa, cadernos e livros- assim como de um espaço próprio para que os seus saberes e práticas pudessem ser ensinados e aprendidos.

Esse processo expressa a passagem da “Educação Doméstica” ou “Familiar” para a “Educação Pública ou Estatal” e a Escola se torna a mais fiel representante do poder do Estado. A definição de sua função política e social-reforçada por meio de discursos laudatórios sobre a importância do professor e dos alunos na “construção do futuro da nação”, bem como de sua capacidade de promover a “regeneração dos ignorantes e excluídos”, que correspondeu a um período de harmonia entre a própria escola e a sociedade, se prolongando até o fim da Segunda Guerra Mundial. A demarcação desse “tempo de promessas” reforça a legitimidade da instituição escolar perante a sociedade, permitindo, inclusive, que, pelo menos até o fim dos anos 1960, a escola fosse encarada de maneira positiva e otimista, por estar comprometida com políticas de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade.

Como investimento tanto coletivo quanto individual, a escola estrutura um “programa institucional” que tem como objetivo a sua assimilação pelos próprios sujeitos escolares, principalmente professores e alunos. A partir de certos princípios –ligados à razão e ao progresso– a escola terá como finalidade transformar um conjunto de conhecimentos e valores em ação, promovendo a internalização da cultura e da ciência nos sujeitos que, na prática, já se encontravam circunscritos nesse mesmo arbitrário cultural. Essa fase de consolidação da escola lhe confere tamanha força que lhe permite integrar, no mesmo processo de escolarização, a socialização e a formação de subjetividades, produzindo o indivíduo autônomo, mas conforme as normas sociais dominantes, dotando-o de um *habitus* e uma identidade individual conforme os requisitos da organização social dominante.

Apoiada em princípios universais e nos dos ideais de liberdade e igualdade, a “escola moderna” leva a que o indivíduo internalize a ideia de ser livre e

igual perante a lei; ao mesmo tempo em que consolida as bases do sistema republicano de Governo, ancorado na igualdade de direitos jurídicos, na liberdade de expressão e de representação política. Estabelecendo-se como contraponto à diversidade e à fragmentação, o projeto da escola moderna aposta na homogeneização e na coesão de ideias e comportamentos, assim como defende os princípios e normas de civilidade requeridas pelo modo vida urbano e pela impessoalidade que marca as modernas relações em sociedade.

A associação entre escolarização e desenvolvimento econômico também contribui para o aumento da oferta escolar, abrindo novas possibilidades de inserção social via escolarização. Ao observarmos a história da educação brasileira, percebemos que as reformas do ensino promovidas nos centros urbanos do país, durante as décadas de 1920-30, expressam exatamente o reconhecimento de que a escolarização do povo representou uma necessidade requerida tanto pelos governantes e pelos grupos de poder econômico, - visando garantir a estabilidade social e formar mão de obra qualificada -, quanto pelos cidadãos, interessados na ocupação dos novos postos de trabalho que se abriam.

A assertiva pode ser comprovada pelos estudos que tomam a orquestração de Governantes de países da Europa e das Américas, inicialmente reunidos anualmente em Genebra, no *Bureau Internacional de Instruccion Publique* (1934-1939) e, posteriormente articulados às Conferências Internacionais de Instrução Pública promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura-Unesco, a partir de 1947. Como já observamos em estudos anteriores, as deliberações dessas Conferências demonstram a preocupação dos chefes de Estado em garantir a reprodução de um dado modelo institucional de organização dos sistemas de ensino e de gestão da escola, evitando a crise de eficácia de seus dispositivos de produção de consensos e de harmonização social, bem como de divulgação e legitimação de determinados cânones de conhecimento ⁹.

9 Libânia Xavier, *Associativismo docente e construção democrática: Brasil-Portugal (1950-1980)*. (Rio de Janeiro: EDUERJ-FAPERJ, 2013).

Faria Filho e Vidal lembram que, no Brasil, a escola adquire sua forma mais próxima do modelo calcado na moderna racionalidade em meados do século XIX, quando os espaços improvisados, públicos, particulares ou domésticos conforme cedem lugar à construção de prédios específicos, alguns constituindo verdadeiros monumentos arquitetônicos que comprovariam a preocupação do Governo com a escolarização do povo¹⁰. Contudo, ainda que a República e, com ela, todo o século XX, tenham sido inaugurados com a organização de um sistema de órgãos preparados para abrigar a maquinaria administrativa, burocrática e pedagógica requerida para a expansão da rede escolar em todo o território nacional, não se pode afirmar que o improvisado e as práticas baseadas na “dominação tradicional” ou “carismática”¹¹ tenham estado ausentes do processo de expansão e modernização da educação pública estatal.

Ainda que o processo de consolidação do modelo escolar não tenha ocorrido de modo homogêneo e regular, é fato que a forma escolar de socialização instituída na modernidade estabeleceu um tipo de relação social que implicou a internalização de regras supra-pessoais tanto para alunos quanto para professores. Ambos se veem orientados por uma espécie de “dominação legal”, que mediatiza uma relação na qual um e outro se encontram subjugados por uma disciplina que não deve ser rejeitada, mas, ao contrário, requer ser compreendida, aceita e praticada¹². No contexto de

10 Luciano M. Faria Filho y Diana G. Vidal, “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”, *Revista Brasileira de Educação ANPED*, Vol. 14 No. 14, (2000): 19-34.

11 Para Max Weber (2009) há três tipos de poder: o carismático, o tradicional e o racional-legal. O tipo de dominação carismática se encontra ligado à admiração pessoal, ou seja, ao carisma do líder. Seu poder e modo de governar não se legitimam com base em leis ou contratos, mas por sua livre decisão. Na dominação tradicional, a legitimação do poder se apoia nos costumes sedimentados pelo tempo. O poder e modo de governar do líder se baseia na fidelidade, o que leva a que o corpo de colaboradores seja composto por pessoas de sua confiança, estreitando-se os vínculos entre o público e o privado, levando a que o quadro administrativo se confunda com o âmbito doméstico e familiar. Para o autor, estes dois tipos de dominação representariam formas pré-capitalistas de dominação. Max Weber, *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva* (Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 4ª edição, 2009).

12 Para Max Weber (2009), a dominação racional-legal constituiria o mais moderno tipo de dominação, tendo em vista que sua legitimidade se funda em um estatuto burocrático, com competências, limites e funções próprias. Nas burocracias, entre as quais figura a escola e os sistemas de ensino, o princípio da legalidade é uma forma de legitimação das diretrizes emanadas do Estado, na medida em que se fundamenta no cumprimento e na aceitação de normas e preceitos legais, considerados iguais para

criação e consolidação dessas normas disciplinares, compete ao professor ensinar, cabendo ao aluno aprender os conteúdos ensinados e acatar as normas disciplinares impostas ou negociadas. Essas dinâmicas de interação podem ser observados nos percursos de profissionalização do magistério e de constituição de suas identidades coletivas, principalmente nas primeiras décadas do século XX, como detalharemos a seguir.

2. O PROFESSOR: UMA IDENTIDADE INSTÁVEL

Em uma abordagem macro, António Nóvoa identifica quatro momentos fortes do processo de profissionalização docente, com transformações que garantem visibilidade à esta atividade, tais como: 1) o exercício docente se torna ocupação principal, constituindo a atividade específica de um grupo que se especializa gradativamente; 2) a instituição da chancela legal por meio da concessão, pelo Estado, de diploma ou licença para lecionar; 3) a criação de instituições próprias para a formação profissional dos professores; 4) a auto-percepção como coletivo profissional articulada à organização de associações profissionais representativas do grupo. Conforme o autor, esses momentos-fortes não devem ser vistos como etapas cronológicas, mas como condições que marcam as especificidades do processo de profissionalização docente¹³.

Convalidando a importância de observar processo de profissionalização dentro de dinâmicas próprias ao contexto em que se insere, as pesquisas desenvolvidas por nossa equipe vem demonstrando que, no Brasil, as demandas de expansão do ensino, associadas à modernização político-administrativa de regiões até então organizadas em moldes comunitários tem estabelecido a funcionarização dos professores, antes mesmo de expandir o acesso aos conhecimentos difundidos pelas instituições formadoras. As-

todos. Investidos desse tipo de legitimidade, por assim dizer, universal, professores e gestores desempenham suas funções como representantes do Estado, devendo ser respeitados, antes por suas competências profissionais e pelas funções públicas de que são investidos, do que por suas características pessoais. Assim, enquanto o poder racional ou legal se apoia a noção de competência, o poder tradicional remonta à ideia de privilégio e o carismático à critérios irracionais, baseadas na simpatia e admiração.

13 Cf.: António Nóvoa, *Les Temps de Professeurs: analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII – XX siècle)*. (Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987).

sim, o grupo de docentes leigos do município de Icapuí (Ceará-Brasil), estudado na tese de doutoramento de Fábio Garcez de Carvalho¹⁴, levou a que o autor rompesse com uma visão etapista (no sentido de uma sucessão linear) do processo de profissionalização docente, tendo em vista que o grupo de professores leigos que se tornaram funcionários públicos após a emancipação do município, nos anos 1980, só veio a formalizar uma formação pedagógica especializada no final de suas carreiras, contemplados pelo curso de certificação oferecido pela Prefeitura do município recém emancipado.

Ampliando as nossas lentes de observação a uma escala global, percebemos que, no processo de consolidação da escola, o professor se tornou um personagem crucial para forjar a coesão e a estabilidade no seu interior. Sua ação sobre as crianças e os jovens se efetivou em razão das possibilidades de criação de consensos sociais, tanto por meio de um trabalho de homogeneização cultural quanto pela invenção de uma cidadania nacional. Desse modo, o professor desempenha um trabalho de socialização integrado à difusão de um modo racional de pensar e de expressar sentimentos, contemplando a necessidade de enquadramento escolar a todos. É certo que esses processos não se realizaram sem disputas e, sobretudo, sem um estreito controle dos poderes constituídos sobre a ação dos professores. Nesse caso, podemos observar os constrangimentos impostos pelos perfis autoritários de certos Governos Nacionais em diferentes países da Europa e das Américas, principalmente, a partir dos anos 1930, impondo limites ideológicos sobre o exercício da profissão, seja no que tange à contratação, progressão na carreira e estabilidade profissional, seja no que se refere à liberdade de pensamento e expressão e ao direito à livre associação. No Brasil, assim como em outros países do continente americano e europeu, muitos professores resistiram a esses constrangimentos, incrementando a organização de associações coletivas que levaram ao surgimento de inú-

14 O município foi emancipado nos anos 1980 e teve 20 anos sucessivos de administração de Prefeitos filiados ao Partido dos Trabalhadores. Ver: Fábio Garcez de Carvalho, “As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário municipal (1940-2000)” tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013).

meros sindicatos e agremiações profissionais, conforme analisamos em trabalhos anteriores¹⁵.

Podemos afirmar que, de modo geral, as identidades profissionais docentes se constituem ora se opondo, ora negociando com os “poderes constituídos”, configurando relações de confronto, de concorrência ou de negociação, entrelaçando as imposições Governamentais, as reivindicações das nascentes organizações sindicais e as recomendações difundidas à escala global pelos organismos supranacionais. Observa-se, então, que a regulação da carreira docente se dá em diferentes níveis e instâncias, passando por uma esfera que hoje se pode chamar de transnacional ou global¹⁶, com envergadura para influenciar as decisões políticas tomadas em nível nacional e local e que, por seu turno, se redefinem, diante dos modos de recepção e apropriação dos atores e instâncias que exercem, por seu turno, uma espécie de micro-regulação local, conforme observou Barroso¹⁷. Ao examinarmos os efeitos do processo de globalização, identificamos na imbricação entre as diferentes instâncias que influenciam (ou visam influenciar) a construção da carreira e da identidade profissional dos professores, os sinais de um processo de internacionalização que se desenvolve apoiado no duplo pilar sob o qual se erigiu a modernidade ocidental, quais sejam: o conhecimento científico com seu correspondente modo de pensamento racional e o regime democrático, que tende a legitimar a participação popular nos processos decisórios. Entretanto, em que medida o esgotamento desse “programa institucional” pode ser superado pela emergência de outro modelo de escola, de professor e de aluno?

15 Libânia Xavier, *Associativismo docente e construção democrática*

16 A par do processo de globalização da economia, a internacionalização da produção e difusão do conhecimento científico, inclusive por meio da educação escolar. Na regulação desta expansão que extrapola as fronteiras nacionais, organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Mundial (BID) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), dentre outros, exararam recomendações, proporcionam investimentos para a educação e propõem contrapartidas sob a forma de ações que incidem sobre a gestão administrativa e o modelo pedagógico adotado nos países alvo. Exercem com isso, um tipo de indução política que padroniza metas, estratégias e resultados educacionais em nível global.

17 João Barroso, “Organização e regulação do ensino básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução”, *Educação e Sociedade* Vol. 24 No. 82 (2003): 63-92.

Entendendo com Avritzer que os processos de democratização são o resultado de lutas permanentes entre forças conservadoras e forças democráticas¹⁸, torna-se relevante apresentar uma breve análise da atual conjuntura política brasileira e de seus efeitos sobre a escola. Num contexto de retrocesso democrático, movimentos civis e medidas governamentais estão comprometendo os avanços alcançados pelas políticas de inclusão social pela escola, em curso desde os anos 2000, quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu o Governo, com a eleição do ex-operário e líder sindical Luíz Inácio Lula da Silva, tendo continuidade com a Presidente Dilma Russef, até o ano de 2016, quando ela sofreu um processo de impeachment¹⁹. Nesse contexto, alguns movimentos de caráter homofóbico e racista estão ressurgindo e atuando para pautar o debate educacional e interferir na legislação de ensino, propondo leis contra as concepções de educação como formação crítica e contra as medidas de inclusão social, tais como as políticas de cotas raciais e de diversidade sexual, implementadas nos últimos 20 anos.²⁰ Em segundo lugar, deve-se registrar que, em meio às lutas políticas e ideológicas do momento e na continuidade das políticas de avaliação do aprendizado dos alunos, –muitas vezes associados, indevidamente, à performance docente– os professores estão sendo responsabilizados pelo fracasso de alunos com poucas chances de desenvolverem aprendizados condizentes com a norma culta, em vista das condições de pobreza e abandono em que vivem.

18 Leonardo Avritzer, “Cultura política, atores sociais e democratização: uma crítica às teorias da transição para a democracia”, RBCS ano 10, jun. No. 28 (1995).

19 A Presidenta Dilma Rouseff, eleita em 2014, na legenda do Partido dos Trabalhadores, foi submetida a julgamento por crime de responsabilidade contra a nação, sendo afastada do Governo, em agosto de 2016, pela ação de políticos interessados em evitar a continuidade da investigação de crimes de corrupção envolvendo parlamentares de diferentes partidos e filiação ideológica. Considerado um golpe de Estado por muitos analistas políticos, o impeachment contou com o apoio da grande mídia e de grupos que reivindicam um Governo filiado ao liberalismo econômico, bem como aqueles que comungam uma espécie de conservadorismo moral e comportamental.

20 O movimento Escola sem Partido surgiu em 2004, defendendo uma educação neutra e considerando que qualquer perspectiva crítica e questionadora da ordem social dominante representa uma tentativa de doutrinação, isto é, de imposição ideológica que deve ser denunciada. A partir de 2014, deputados e vereadores, em sua grande maioria ligados a bancadas religiosas, começaram a propor projetos de lei, em diversos estados e municípios do país, visando coibir a liberdade de ensino. O movimento dissocia o ato de educar e o de instruir. Em sua concepção, educar seria responsabilidade da família e da igreja e os professores dentro da sala de aula deveriam se limitar a instruir, isto é, a transmitir conhecimento. Para maiores detalhes, conferir o site do movimento: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em 21 de setembro de 2016, 19 h.

Embora tenhamos nos referido ao Brasil, É sabido que o agravamento das questões sociais e ideológicas vem marcando as sociedades contemporâneas em nível global, particularmente pelo recrudescimento da violência, das transformações operadas no seio das famílias, do recrudescimento da xenofobia e do desemprego estrutural, entre outros fatores. Tais eventos tem exercido forte influência no cotidiano de algumas escolas, sobrecarregando os professores e comprometendo o desenvolvimento de suas funções profissionais. No Brasil, os professores que atuam em escolas públicas situadas nas periferias das grandes cidades estão sendo instados a lidar com o domínio dos traficantes de drogas ilícitas que, subjungando a população residente naquela comunidade, também exercem o seu poder sobre a escola, muitas vezes impondo à Direção e aos professores demandas que vão desde a utilização da escola para festas nos fins de semana até o seu fechamento (e ocupação) em época de acirramento dos conflitos entre traficantes rivais. Situações como esta estão levando à emergência de sintomas típicos do que Zaragoza chamou de “mal estar profissional”²¹.

O autor associa a sensação de mal estar a um conjunto de mudanças sociais coetâneas do advento da escola de massas. Para além das situações limite que acabamos de descrever, pode-se apontar, também, como fatores desse mal estar, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, e o aumento das exigências em relação ao trabalho do professor. Tais mudanças provocaram a ruptura do consenso em torno aos objetivos do ensino, ao papel da escola e às funções docentes. Além disso, o aumento das demandas dirigidas aos professores não veio acompanhado de uma adequação da infraestrutura da escola e dos sistemas de ensino, deixando-os sem recursos materiais e logísticos e sem suporte profissional para lidar com questões que extrapolam o estoque de conhecimentos adquiridos em sua formação. Nessas condições, em diversos países, o trabalho docente vem sofrendo um processo de precarização e de intensificação que tem repercutido negativamente na saúde dos professores. Os reflexos mais visíveis do mal estar docente podem ser observados na grande incidência de pedidos de licença para tratamento de saúde, em particular aquelas atribuídas a transtornos psíquicos que estão sendo tratados como síndrome do

21 José Manuel Esteves Zaragoza, *O mal-estar docente*. (Santa Catarina: EDUSC, 1999).

esgotamento profissional, conhecida como *burnout*²². A situação descrita configura os processos de flexibilização e precarização do trabalho docente, implicando, de acordo com Oliveira, na sua “desprofissionalização”²³.

No que se refere aos alunos, torna-se relevante assinalar que, nas sociedades contemporâneas, as crianças encontram acesso a muitos outros meios que lhes abrem distintos universos culturais e a cultura escolar se torna uma entre tantas outras, mais exigente e oficial, mas não é mais a única. Nesse contexto, os professores encontram uma dificuldade a mais no exercício de sua profissão, pois, ao mesmo tempo em que sofreram uma perda de legitimidade de sua autoridade, eles se viram obrigados a lidar com o aumento das resistências dos alunos em submeter-se às normas da disciplina escolar, muito frequentemente distantes das referências culturais de seu meio de origem.

3. O ALUNO: DO ENQUADRAMENTO A UMA SITUAÇÃO DE CONFRONTO

Para pesquisadores como P. Perrenoud, a condição de aluno constitui “um ofício” por ser um tipo de trabalho pedagógico exercido por obrigação e, igualmente, consagrado pela sociedade por meio de uma organização –a escola– que delimita suas próprias atividades²⁴. Função transitória, ser aluno, entretanto, constitui-se segundo uma trajetória escolar alongada. Se, por um lado, o aluno é forjado pelo enquadramento nas normas escolares,

22 A síndrome de burnout, pode ser definida como um tipo de stress ocupacional que acomete profissionais envolvidos em uma relação de cuidado do outro que exige atenção direta, contínua e altamente emocional. No caso dos professores, predomina o sentimento de esgotamento emocional diante de demandas muito diversificadas e de difícil realização, o que tem aumentado os índices de licença para tratamento da saúde e de abandono da profissão. Mary Sandra Carlotto, “A Síndrome de *burnout* e o trabalho docente”, *Psicologia em Estudo* Vol. 7, No. 1, jan./jun. (2002): 21-29. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>

23 Por desprofissionalização docente, entende-se o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que pode se expressar em diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; precarização das condições laborais, tais como diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes; jornadas extenuantes, responsabilização pelo fracasso dos alunos, entre outros fatores. Dalila Andrade Oliveira, “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”, *Educação e Sociedade*. Vol. 25, No. 89, set./dez. (2004): 1127-1144. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>

24 Philippe Perrenoud, *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Coleção Ciências da Educação, (Porto Editora, 1995).

não se pode desconsiderar que sua identidade se constitui, também, pelas experiências, expectativas, desejos e decepções que ele sofre na vida social e que, muitas vezes, entram em choque com as demandas que as escolas lhes impõem. A identidade de “aprendente” que predominou durante os séculos XVIII e XIX, oriunda da educação católica e do modelo pedagógico do *Ratio Studiorum*, se apoiou numa adesão obrigatória sustentada por uma coerção simbólica e, inclusive, física. Ser aluno implicou, nesse caso, a interiorização das leis e da ordem social que, a princípio era obtida preferencialmente pela coerção. Mais tarde, a identidade de aluno passa a ser mais negociada, apoiando-se em uma ação pedagógica pautada na autodisciplina e no autocontrole. Desse modo, o aluno se integra à sociedade como detentor de uma condição cidadã, em decorrência de sua obediência aos deveres da condição discente.

Esse trabalho pedagógico que forja a identidade de aluno e prepara o cidadão se apoiou em uma série de dispositivos, tais como o caderno escolar, o cadastro individual, os exercícios escritos, o trabalho de casa e a imposição de mecanismos de avaliação como testes e provas. Em seu conjunto, tais dispositivos organizam a conduta escolar de crianças e jovens, garantindo o enquadramento do aluno ao modelo pedagógico proposto. Por meio destes, se estabelece uma rotina e uma série de julgamentos elaborados pelos profissionais da escola e dos sistemas nacionais de avaliação que definem o que será considerado “sucesso e fracasso” escolar. Ao adentrarem a escola, a criança e o jovem passam a ser comparados a um aluno do tipo ideal que, de bom grado, aceita e incorpora as lições escolares.

Atendendo a esta representação por meio de uma educação moral, torna-se possível produzir nos alunos a adesão a algo que vai além de si mesmo, a fim de que esse mesmo ser, a princípio egoísta, possa se adequar às exigências não apenas da escola, mas, principalmente, da sociedade. Como demonstrou Durkheim²⁵, para alcançar tais resultados, é necessário que o aluno aceite a autoridade moral que está presente na pessoa do professor. Entretanto, essa relação, que aos poucos se torna hegemônica, também se constitui a partir de fissuras que, paulatinamente, vão dando

25 Cf. Émile Durkheim, *A educação moral* (Petrópolis: Vozes, 2008).

lugar a mais possibilidades de negociação nas dinâmicas identitárias desses sujeitos, que se tornam cada vez mais plurais e diversificadas²⁶. A luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, a guerra do Vietnã, o movimento hippie e movimento estudantil de maio de 1968, por exemplo, permitiram a emergência de novos modelos comportamentais e de novas maneiras de ser jovem, assim como de ser aluno: mais realista, ou até mesmo pessimista, mas que não lida com a escola com a obediência e as expectativas de outrora. Por outro lado, ao tornar “os excluídos” parte integrante de seu público, a expansão das oportunidades escolares, tanto colabora para o fim da dinastia dos “herdeiros” como possuidores das melhores médias, dos melhores cursos e dos melhores postos na divisão social do trabalho, quanto permite que o cotidiano escolar seja mesclado por culturas que, antes, se encontravam fora da escola²⁷. Entre o aborrecimento e a revolta, o aluno, hoje, tende a intensificar suas estratégias de sobrevivência na escola, visando passar por essa fase de sua vida sem grandes traumas. Esses alunos, muitos dos quais transformados em dissidentes, relacionam-se com a escola, das mais diversas maneiras.

Com base na literatura sobre o tema, podemos identificar os seguintes modos de relacionamento entre o aluno, a escola e o professor: 1) Bourdieu, chama atenção para a existência de um grupo cada vez mais restrito de herdeiros que, através de uma postura ascética, se identificam com a escola e executam o trabalho escolar sem dificuldade, estabelecendo uma relação “desinteressada” com o conhecimento; 2) Perrenoud²⁸, observa que há outros grupos que igualmente escolheram a escola, fazendo um “percurso combatente”, procuram passar nas provas e cumprir com o exi-

26 Dubar, a identidade é resultado de negociações realizadas em nível individual e coletivo, resultado de uma transação “interna” ao indivíduo e, simultaneamente, de uma transação externa entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage. Ver: Claude Dubar, *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais* (Porto: Porto Editora, 1997).

27 Pierre Bourdieu e Patrik Champagne abordam os efeitos das desigualdades sociais que adentraram a escola de massas, analisando as distâncias que separam a trajetória escolar dos chamados “herdeiros”, ou seja, daqueles que receberam da família, desde o berço, o habitus escolar e os excluídos destes hábitos que, por sua condição social subalterna, ainda que consigam ter acesso aos bancos escolares, permanecem “excluídos no interior” desta instituição, por não dominarem os códigos da cultura racional escriturária que a constitui. Ver: “Os excluídos do interior”, 217-227.

28 Philippe Perrenoud. *Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* (Lisboa: D. Quixote, 1993).

gido a fim de obterem uma inserção social melhor que a de seus antepassados; 3) outros preferem ser socializados pela rua, tendo em vista que essa instância de socialização, ao agregar os *outsiders*²⁹, acaba por lhes garantir um sentimento de pertencimento que a escola historicamente lhes tem negado, conforme observou Santos³⁰, em sua tese de doutorado; 4) há grande parte de alunos que, no entanto, sobrevive ao ambiente escolar se utilizando cada vez mais da astúcia, do fingimento e da dissimulação, esforçando-se o mínimo possível e assumindo uma postura utilitarista para adquirirem o diploma, visto como passaporte para uma pretensa vida melhor; 5) por fim, para Éric Derbabieux³¹, há aqueles que, por sentirem-se a margem do processo escolar, adotam uma postura violenta em relação à instituição escolar, ao seu patrimônio material e às suas regras educacionais.

Em suma, percebemos que se encontra em processo a construção de novas identidades discentes. Estas surgem atravessadas por certa angústia, amargura ou decepção em relação à escola. Por sua vez, a aprendizagem efetuada pelo aluno implica uma relação com o trabalho escolar que, se em um primeiro momento se estabelece por meio de afinidades afetivas entre professor e aluno, mais tarde, pode evoluir para uma espécie de simpatia artificial, consciência da necessidade de demonstrar que consegue aprender, ou, ainda, evoluindo para uma relação de conflito aberto. A esses processos, se somam a inflação dos diplomas e sua conseqüente desvalorização que, ao motivar uma série de incertezas sobre a escola, reforça atitudes de desinteresse pela aquisição dos conhecimentos escolares e incita um desejo de abandono do projeto pessoal de escolarização.

Por outro lado, a vida escolar tem exigido dos jovens um investimento cada vez maior na competição para se qualificarem em seus futuros em-

29 O termo *outsiders* se refere àqueles indivíduos que, ainda que frequentem determinados espaços sociais, não são reconhecidos e, muitas vezes não se reconhecem como membros da vida coletiva no referido espaço. Cf. Norbert Elias, y John L. Scotson, *Os estabelecidos e os outsiders*. (Rio de Janeiro: Zahar, 2000).

30 Marilde Chaves dos Santos, “Se essa rua fosse minha: trajetórias de educadores sociais de rua em Terezina (PI) nas décadas 1980-2000”. (Tese de doutorado, PPGC-UFRJ, 2016).

31 Éric Derbabieux, *Violence à l'école*. (Paris, Armand Colin, 2006).

pregos. Nos dias atuais, a instabilidade econômica e social recomenda que o aluno continue na escola o tempo que for necessário e nas condições possíveis, para não permanecer desempregado ou para escapar a um emprego subalterno. Nesse caso, a escola reforça a ideia de que, quanto mais conhecimentos e diplomas os alunos acumularem, mais oportunidades de trabalho e de uma vida melhor eles terão, fazendo crescer o nível de suas expectativas em relação à escolaridade, muitas vezes, aumentando as frustrações frente a essas mesmas aspirações. Cabe uma ressalva para o caso brasileiro, onde boa parte dos alunos não consegue permanecer na escola para completar os 9 anos de escolarização básica³².

Porém, cabe destacar com Dayrel³³ que, ainda que o aluno das periferias das grandes cidades não mais se comporte em acordo com os ditames do programa institucional edificado pela escola moderna, sua identidade discente continua a ser forjada na e pela escola. A identidade de aluno é erigida com base em certas habilidades que valorizam a expressão, o uso da razão, organização, autonomia e o estar apto para aprender a aprender, como nos lembra Lahire³⁴. Desse modo, mesmo que ele logre aumentar o seu grau de participação, ele sempre terá que negociar com a instituição escolar e com os professores o que, não raro, exigirá dele a renúncia aos anseios de positivação da identidade desejada. Tal renúncia, somada ao esforço que os alunos de origem popular são instados a desempenhar para corresponder às expectativas do trabalho escolar agrava as resistências mobilizadas pelos próprios alunos. Nesse processo, é possível perceber, também, a instauração de novas dinâmicas relacionais, com a recriação de normas, modos de organização e de relacionamento entre professores e alunos, dos alunos entre si, entre outras tantas possíveis combinações.

A realidade brasileira torna-se útil para demonstrar tais dinâmicas por

32 De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD-IBGE), em 2014, apenas 25,5% das pessoas de 25 anos de idade ou mais, conseguiram concluir o nível médio de escolarização. Cf: “PNAD: Síntese de indicadores / 2014”, pág. 44.

33 Juarez Dayrel, “A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”, Educação e Sociedade CEDES Vol. 28, No. 100, out (2007): 1105-1128.

34 Bernard Lahire, Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável (São Paulo: Ática, 1997).

meio dos movimentos discentes, ocorridos recentemente nesse país. A ocupação das escolas públicas estaduais pelos alunos de ensino médio teve início em novembro de 2015, em um bairro nobre do estado de São Paulo, para protestar contra o fechamento de outras tantas escolas, promovido pelo Governo do estado, com vistas a reduzir os custos com sua manutenção. O movimento se espalhou para mais 25 escolas, envolvendo direta ou indiretamente, cerca de 26 mil estudantes. A partir de janeiro de 2016, as escolas foram gradativamente sendo desocupadas, após a Justiça ter acatado a reivindicação dos alunos. Em abril do mesmo ano, o movimento de ocupação das escolas se expandiu para os estados do Rio de Janeiro e de Goiás, em protesto contra as precárias condições dos prédios escolares e a falta de professores e, após quatro meses, o movimento se expandiu para as escolas da capital do estado do Rio Grande do Sul. Na mesma época, em São Paulo, os alunos se dirigiram à Assembleia Legislativa para pressionarem os deputados a investigarem desvios de recursos na compra de merenda escolar. Outras tentativas de ocupação das escolas paulistas foram reprimidas pela força policial, contando com liminares concedidas pela Justiça. Pais, professores, partidos de esquerda e grupos organizados apoiaram o movimento com doações de alimentos e itens de higiene pessoal para os ocupantes se manterem durante o tempo necessário ao atendimento das reivindicações. Eles também contaram com a adesão de professores universitários, músicos e atores que contribuíram com palestras, apresentações musicais, teatrais e outros eventos culturais, visando instituir outro currículo, condizente com as aprendizagens ligadas à participação política e a um conhecimento crítico e plural da vida social.

Conforme observaram Moraes e Ximenes, a ocupação e permanência dos estudantes no espaço escolar por longos períodos, alternando diversas atividades, como já assinalamos, proporcionou experiências que alteraram o próprio significado do que é público na escola. Para os autores, a resistência dos alunos às políticas oficiais mostrou para os próprios alunos e para toda a população que a escola não é do Governo e pode ser apropriada pelo público, por professores, estudantes, pais e comunidade³⁵. O referido

35 Carmem Sylvia Vidigal Moraes e Salomão Barros Ximenes. “Políticas educacionais e a resistência estudantil”, *Educ. Soc.* vol. 37 no. 137 Campinas Out./Dec. (2016): 1079-1087.

movimento demonstrou que as mudanças operadas em nossa sociedade podem interferir de modos muito diferenciados nas dinâmicas escolares. Como se pode perceber, as contradições da modernidade estão deixando cada vez mais a descoberto a fragilidade dos processos democráticos, levando a um sentimento de estranhamento em relação às normas que regem a vida social e, por vezes, de rejeição para com o ambiente escolar. Contudo, outras leituras também estão sendo feitas pelos alunos, orientadas pela defesa do direito à educação escolar, reivindicando a sua adequação às necessidades contemporâneas. Nesse caminho, a palavra negociação torna-se extremamente importante para o entendimento dos problemas contemporâneos.

CONCLUSÕES: O ESPAÇO ESCOLAR COMO INSTÂNCIA DE PERMANENTE NEGOCIAÇÃO

Como vimos, o advento da escola de massas foi acompanhado pela ampliação do corpo de professores das redes públicas de ensino e por uma incrível complexificação das relações da escola e do professor com os seus alunos, com os saberes escolares, com os gestores e com a comunidade de uma maneira geral. Tal processo é o resultado da própria expansão populacional, tecnológica e comercial que, ao gerar novos mecanismos de socialização e de acesso ao conhecimento, acaba por suscitar um clima de incerteza e insegurança em relação aos antigos pressupostos educacionais. Este clima exacerba as expectativas da sociedade em relação à escola e ao professor, afetando o trabalho pedagógico. Não raro, os professores se sentem sobrecarregados frente ao imperativo de estabelecer canais de comunicação entre as diferentes linguagens e culturas discentes presentes no ambiente escolar. Tais desafios induzem, tanto ao esgarçamento social da instituição escolar (pela exigência de preservar a sua face pública), quanto à conscientização de que o seu projeto original não previu, em suas normas e objetivos, o reconhecimento e a aceitação das idiosincrasias individuais e das diferenças culturais entre os alunos.

As mudanças sociais que ocorreram nos últimos 50 anos e suas consequ-

ências sobre a crença no ideal da escolarização têm relação direta com o que Dubet chamou de “declínio da instituição”³⁶. Seu programa institucional, já em crise, teria colocado em xeque o próprio poder e monopólio cultural das instituições escolares que, nesse caso, passam a ter que levar em conta, antes as ações e experiências particulares dos seus alunos (e de cada um), para, só depois, considerar as regras universais previamente determinadas que as sustentaram durante tanto tempo. Exige-se, por exemplo, que a escola se torne mais aberta às diversidades culturais, já que se acredita que a grande cultura tenha se transformado em mais um particularismo dentre tantos outros. Por seu turno, a heterogeneidade de público, o estranhamento dos alunos em relação às normas escolares e o desconcerto dos professores frente à angústia dos alunos que pouco entendem o que eles dizem em suas aulas estão reconfigurando as dinâmicas escolares, tornando-as mais plurais e, ao mesmo tempo, mais preocupadas com a promoção de certa equidade no tratamento de alunos com diferentes *backgrounds* culturais³⁷.

Como procuramos demonstrar, o projeto de institucionalização da escola moderna não se ergueu sem contradições que, inclusive, se apresentam em alguns de seus problemas, atuais. Dentre tantos outros, destacaremos quatro desafios que incidem sobre a sensação de agravamento da crise da escola, a saber: 1) a tensão existente entre os princípios de igualdade e universalidade e as exigências de se respeitar as diferenças individuais dos alunos; 2) a emergência de um sistema de seleção, classificação e hierarquização entre as escolas de um mesmo sistema de ensino —o que alguns chamam de “mercado escolar”³⁸— inclusive no interior das salas de aula, onde

36 François Dubet, *El declive de la institución-profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado* (Barcelona: Gedisa, 2006).

37 Tomáz Tadeu da Silva, “Alienígenas na sala de aula”, Uma introdução aos estudos culturais em educação, eds. Tomáz T. da Silva (org.). (Petrópolis: Vozes, 2003), 208-243.

38 Pode-se definir a noção de “mercado escolar” como um tipo de configuração escolar que combina elementos de uma coordenação burocrática com uma coordenação típica do “mercado”, compondo uma forma institucional que tem como princípios a livre escolha da escola pelos pais, o financiamento público dos estabelecimentos em função do número de alunos matriculados e uma autonomia pedagógica e de gestão, ainda que o Estado continue a exercer papel preponderante na regulação da oferta e da demanda educacional.

Nesse quase-mercado, é comum os diretores das escolas romperem com o princípio da igualdade e do direito universal à educação, promovendo uma seleção velada de alunos, deixando de fora os alunos mais desprovidos do hábitus escolar e acatando aqueles que apresentam chances de ter um desempenho mais favorável. Sobre o assunto consultar a referência citada. Cf. Márcio Costa e Mariane Koslinski, “Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro”, *Cadernos Pesquisa*. Vol. 41 No. 142 (2011): 246-266.

os alunos estariam classificados, por exemplo, como “fracos, inadaptados, fortes e/ou adaptados”, gerando sentimentos de injustiça, incapacidade e revolta; 3) a criação de dispositivos disciplinares que esgarçam as relações entre professores e alunos se expressando, muitas vezes, por meio de situações que envolvem a “violência escolar”³⁹; 4) os sistemas de avaliação –do desempenho da escola, dos resultados do trabalho do professor e do aprendizado do aluno– que tem orientado as políticas contemporâneas em escala local, nacional e global. Muitas vezes, os resultados dessas avaliações são associados a bonificações salariais para os professores de escolas que apresentam bons resultados, acirrando a competição entre pares e desmotivando aqueles que trabalham em escolas que atendem alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social e, por essa situação, dentre outros fatores, apresentam baixo rendimento nos estudos.

Por um lado, se percebe que a crise do projeto institucional que define o modelo escolar está implicada com o crescente descrédito nos benefícios da modernidade, inclusive por suas promessas de inclusão e ascensão social pela escola. Por outro lado, não podemos nos esquecer que as críticas dirigidas à escola, ainda hoje, estão antes relacionadas com a sua incapacidade de alcançar os resultados a que se propõe. Portanto, essas críticas não representam uma descrença no seu papel e relevância social mas, antes, expressam a expectativa de que esta tenha condições de se auto reconstruir.

As argumentações até aqui apresentadas ainda suscitam algumas considerações. Em primeiro lugar, acreditamos que as novas condições de ser aluno e de ser professor na sociedade contemporânea tem enfrentado crescentes dificuldades para se impor frente à nova configuração institucional da escola. Em segundo lugar, consideramos com Caria que, ao perderem prestígio e força simbólica, os professores tendem a se isolar, evitando expor publicamente as tensões e os dissensos que marcam uma categoria profissional extremamente diversificada⁴⁰. Em terceiro lugar, é certo que os alunos provenientes de grupos socialmente marginalizados precisam

39 Sobre as diferentes conceituações relativas ao termo violência escolar consultar: Bernard Charlot, “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”. *Sociologias* ano 4 No. 8 jul./dez. (2002): 432-443.

40 Thelmo Caria, *A cultura profissional dos professores-o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura dos anos 1990* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000).

se esforçar mais para permanecerem na escola e, conseqüentemente, para obterem o reconhecimento escolar e social. Com isso, concluímos que o projeto advindo da modernidade –*escola pública, igual para todos*– além de não ter sido plenamente efetivado, ainda se mantém como uma meta a ser alcançada, o que reforça a importância desse debate nos dias atuais.

Por último, acreditamos firmemente que as possibilidades de se elevar a qualidade e pertinência da escola em consonância com o projeto de modernidade que ela encarna, –ou seja, na produção de cidadãos de direitos e na ampliação das possibilidades de uma inserção social autônoma, criativa, participativa e igualitária– pode ganhar mais consistência e beneficiar um público mais amplo com a ativa participação de alunos e professores e o apoio da sociedade. Ao nosso ver, tal intento só se tornará possível por meio de movimentos que visem a negociação política, pedagógica e cidadã em prol da construção de um modelo de educação e de sociedade democráticas.

BIBLIOGRAFIA

Livros

- Barroso, João. *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa, 2006.
- Bourdieu, Pierre, y Jean Claude Passeron. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- Caria, Thelmo. *A cultura profissional dos professores – o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura dos anos 1990*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian de Cultura, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.
- Dubar, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- Dubet, François. *El declive de la institución-profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- Dubet, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- Durkheim, Émile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Elias, Norbert, y John L. Scottson. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

- Elias, Norbert. O processo civilizador. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- Derbabeix, Éric. Violence `a l'ecole. Paris, Armand Colin, 2006.
- Lahire, Bernard. Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- Nóvoa, António. Les Temps de Professeurs: analyse sócio-historique de la profession enseignant au Portugal (XVIII-XX siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.
- Perrenoud, Philippe. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, 1995.
- Ramos do Ó, Jorge. O governo de si mesmo. Lisboa: Educa, 2003.
- Teixeira, Anísio. Educação não é Privilégio. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 5ª edição, 1994.
- Weber, Max. Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 4ª edição, 2009.
- Xavier, Libânia. Associativismo docente e construção democrática: Brasil-Portugal (1950-1980). Rio de Janeiro: EDUERJ-FAPERJ, 2013.
- Zaragoza, José Manuel Esteves. O mal-estar docente. Santa Catarina: EDUSC, 1999.

Artigos de livro

- Bourdieu, Pierre & Patrick Champagne. “Os excluídos do interior”. En Escritos de educação, editado por M. Alice Nogueira y Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2002a, 217-227.
- Bourdieu, Pierre. “A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. En Escritos de educação, editado por M. Alice Nogueira y Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2002b, 39-64.
- Hutmacher, Walo. “A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento”. En As organizações escolares em análise, editado por Antônio Nóvoa (org.). Lisboa: Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1992.
- Silva, Tomás T. da. “Alienígenas na sala de aula”. En Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação, editado por Tomás T. da Silva (org.). Petrópolis: Vozes, 2003, 208-243.
- Souza, Rosa Fátima de S. “Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil”. En O legado educacional do século XIX, editado por Dermeval Saviani, Jane S. de Almeida, Rosa Fátima de Souza y Vera T. Valdemarin (orgs.). Campinas: Autores Associados, 2006, 33-84.

Xavier, Libânia. A República e o movimento da escola nova: atores, experiências e legado histórico. In *A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal*. 2ed. Orgs. Alda Mourão, e Angela de Castro Gomes. Coimbra-Rio de Janeiro: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, v. 1, 279-316.

Artigos em revista

- Avritzer, Leonardo. “Cultura política, atores sociais e democratização: uma crítica às teorias da transição para a democracia”. *RBCS* ano 10, jun. No. 28 (1995).
- Barroso, João. “Organização e regulação do ensino básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução”. *Educação e Sociedade* Vol. 24 No. 82 (2003): 63-92.
- Carlotto, Mary Sandra. “A Síndrome de *burnout* e o trabalho docente”. *Psicologia em Estudo* Vol. 7, No. 1, jan./jun. (2002): 21-29. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>
- Canário, Rui. “A escola: das “promessas” às “incertezas””. *Educação Unisinos* No. 12 Vol. 2 (2008): 73-81.
- Charlot, Bernard. “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”. *Sociologias* ano 4 No. 8 jul./dez. (2002): 432-443.
- Costa, Mario y Koslinski, Mariane. “Quase-mercado oculto: disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro”. *Cad. Pesquisa*. [online]. Vol. 41 No. 142. ISSN 0100- 1574. (2011): 246-266.
- Dayrrel, Juarez. “A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”. *Educação e Sociedade CEDES* Vol. 28, No. 100, out (2007): 1105-1128.
- Dubar, Claude. “Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos”. *Educação e Sociedade CEDES* Vol. 19 No. 62 abr. (1998). <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002>
- Faria Filho, Luciano M. y Diana G. Vidal. “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil”. *Revista Brasileira de Educação ANPED*, Vol. 14 No. 14, (2000): 19-34.
- Moraes, Carmem Sylvia Vidigal e Salomão Barros Ximenes. “Políticas educacionais e a resistência estudantil”. *Educ. Soc.* vol. 37 no. 137 Campinas Out./Dec. (2016): 1079-1087. <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01079.pdf>

Oliveira, Dalila Andrade. “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”. *Educação e Sociedade*. Vol. 25, No. 89, set./dez. (2004): 1127-1144. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>

Vincent, Guy, Bernard Lahire y Daniel Thin. “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. *Educação em Revista UFMG* No. 33, jun. (2001): 7-47.

Artigos em Jornais

Rossi, Marina. “Alunos protestam em São Paulo contra o fechamento de escolas”. *El País: Brasil*, 30/11/2016.

Rossi, Marina. “Decisão da justiça garante suspensão da reorganização escolar de Alckimin”. *El País: Brasil*, 17/12/ 2015.

Rossi, Marina. “O levante das ocupações de escolas deixa São Paulo rumo a Goiás”. “*El País: Brasil*”, 19/12/2015.

Rossi, Marina. “Estudantes travam guerra de resistência por CPI da merenda”. *El País: Brasil*, 04/05/2016.

Teses

Carvalho, Fábio Garcez de. “As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar: de professor leigo a funcionário municipal (1940-2000)”. (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013). <http://www.educacao.ufrj.br/fabiogarcez.pdf>

Santos, Marilde Chaves de. “Se essa rua fosse minha: trajetórias de educadores sociais de rua em Teresina (PI) nas décadas de 1980 a 2000”. (Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016).

<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2016/TESE%20MARILDE%20CHAVES%20DOS%20SANTOS%202015jun2016.pdf>

Fontes de Dados

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de indicadores / 2014, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>

Para citar este artigo: Xavier, Libânia N. y Chaves, Miriam W. “A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos”, *Historia Caribe* Vol. XIII No. 33 (Julio-Diciembre 2018): 253-280. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.10>