

Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação

Public school, teacher and adult reference: Essential elements in any project of nation

Fernando Seffner¹
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
fernando.seffner@ufrgs.br

Resumo: O texto discute a natureza e as tarefas do espaço público no Brasil, tomando como exemplo a função pedagógica da escola pública. A escola é abordada em uma dupla-chave: como local de alfabetização científica e como local de sociabilidade, a sociabilidade do espaço público e dos ideais republicanos, que difere da sociabilidade familiar. O professor é discutido também em dupla-chave: aquele que tem *expertise* em uma área do conhecimento e o professor como adulto de referência, servidor público que opera a política pública de educação, diferente da educação que se dá em casa. A experiência escolar é uma experiência de relação direta com a autoridade pública, adequada à idade das crianças e jovens. E o professor público é uma função de estado. Essas características têm sido notavelmente esquecidas em muitos debates, o que compromete o caráter público da educação e o importante papel que ela pode ter na construção de um país com densidade democrática e *expertise* científica.

Palavras-chave: escola pública, professor, espaço público.

Abstract: The paper discusses the nature and tasks of public space in Brazil, taking as an example the pedagogical function of the public school. The school is approached in a dual function: as local traditional knowledge acquisition, and as an important place of sociability. It is the place of sociability of public space and republican ideals, which is not the same sociability experienced in the family. The teacher is also analyzed in a dual role. The teacher is a person who has expertise in an area of knowledge, and the teacher acts as an adult reference. The teacher is a public server that operates the public education policy, not to be confused with family education. The school experience is directly related to the public authority. And the public teacher is a state function. These characteristics have been remarkably neglected in many discussions, which undermine the public nature of education and the important role it can play in building a country with democratic density and scientific expertise.

Keywords: public school, teacher, public space.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Av. Paulo Gama, Prédio 12201, Faculdade de Educação, 90046-900, Porto Alegre, RS, Brasil.

Em matéria de educação, o Brasil está melhorando ou piorando?

Este texto toma como ponto de partida um aparente paradoxo, fruto da conexão entre dois conjuntos de informações que nos são apresentadas diariamente. Por um lado, uma quantidade expressiva de notícias e declarações a nos informar que, hoje em dia, “a educação brasileira está em crise”, “a escola perdeu sua capacidade de ensinar”, “a indisciplina campeia por todos os lados na sala de aula”, verdades compartilhadas também por pais, alunos, professores e entidades sindicais. Daí resulta certa sensação generalizada em toda a população, facilmente captável em qualquer pesquisa de opinião, de que a educação está em crise². Divergem os atores sociais sobre a natureza da crise e sobre as possíveis saídas, mas concordam que a educação está em crise. Por outro lado, uma torrente de dados estatísticos e informes oficiais e não oficiais mostra substanciais avanços em termos de inclusão de jovens e adultos na população escolar, colocando o Brasil mais próximo dos países desenvolvidos, embora com resultados de aprendizagem ainda medíocres³. Mesmo que nos fixemos nos resultados medíocres, o exame superficial das bases de dados permite perceber que estamos nos movendo em direção a posições melhores. De modo um tanto enviesado, e que acaba por configurar uma situação paradoxal, boa parte da mídia e da “opinião pública” parece dar a entender que é muito bom que tão elevado número de alunos esteja hoje em dia na escola, e inclusive no ensino superior, mas que a qualidade da educação caiu; não temos mais aquela boa escola de antigamente, não formamos gente tão aplicada como outrora. Por vezes, parece que se fala do conhecimento escolar como algo que tem massa, peso e volume definidos, e que, se for repartido entre muitas pessoas, inevitavelmente vai sobrar pouco para cada um. O texto se ocupa da escola pública brasileira, local em que estuda aproximadamente 85% da população escolar, e da professora como servidora pública, configurando uma duplicidade que é indispensável para pensar qualquer projeto de nação. Apenas fortes sistemas públicos em áreas essenciais – saúde, educação, previdência, transporte, água e esgoto – são capazes de garantir a qualidade, mesmo dos serviços privados, conforme já abordado por especialistas em políticas públicas de vários campos:

Os governos não se comprometeram. Não puseram o esforço necessário para saúde e educação, que são os dois sistemas universais, e houve uma queda de qualidade desses dois sistemas. Aí as pessoas tentaram fugir para um serviço privado, mas que é patrocinado e subsidiado pelo dinheiro público, seja através de isenções no imposto de renda, seja através de subsídios diretos. E o que está acontecendo é que os planos de saúde estão cada vez piores. O acesso [às ações e aos serviços de saúde] das pessoas tem piorado enormemente. Consultas, exames, tudo cada vez mais restrito. Sobre as escolas privadas, o PISA mostrou que os 25% de maior nível socioeconômico no Brasil têm piores resultados que os 25% mais pobres do resto do mundo. Então nós estamos tendo uma queda de qualidade no setor privado. Isso porque quem dá o padrão é o setor público. Essa é a grande ilusão da classe média, ao imaginar que vai sair do setor público e ter seu plano privado e tudo estará bem. Isso não dá certo, porque se você não tiver para onde correr, seu plano vai cair de nível. A sua escola vai cobrar caro e vai cair de nível. Nós temos que reconquistar a classe média não a obrigando a usar o SUS, mas mostrando que, sem um sistema público bom, o privado vai para o mesmo buraco (trecho da entrevista com Sonia Fleury, professora da FGV, Rede Brasil Atual online, 2013).

Busca-se aqui discutir a natureza e as tarefas do espaço público no Brasil, tomando como exemplo a escola pública brasileira. Ao fazer isso, aliamos-nos de um modo particular com autores que têm discutido a educação brasileira na conexão com o desenvolvimento estratégico. Se, por um lado, essa conexão tem assegurado um debate que colocou os problemas da educação pública brasileira em lugar de destaque, esta é também, por vezes, capturada pela lógica de mercado, ou seja, ao aproximar educação de desenvolvimento estratégico, se valoriza a educação, mas, por vezes, se atrela seus objetivos, programas, modo de funcionamento, sistemas de avaliação e progressão às necessidades do mercado, conforme discutido em Freitas (2013, 2012, 2011). Mas também se pode entender que desenvolvimento estratégico diz respeito à elevação da densidade de nosso regime democrático.

Os temas das duas proposições enunciadas acima são vastos para um curto artigo. De modo modesto, o texto quer pensar a escola e a professora⁴ a partir de uma dupla chave. A escola será discutida tanto como

² A emergência de artigos e manifestações acerca da crise na educação brasileira está diretamente ligada aos momentos de divulgação dos resultados dos exames nacionais e internacionais, como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), etc. Dessa forma, o debate é irregular e episódico, alternando picos de intensidade e momentos de silêncio.

³ O fraco desempenho do Brasil nos testes internacionais de aprendizagem, em particular naquele que é o mais famoso, o PISA, encontra várias explicações, que excedem o escopo deste texto. Mesmo com fraco desempenho, o Brasil vem galgando melhores posições. Vale lembrar também que o PISA é objeto de controvérsias quanto ao seu desenho e validade como indicativo das aprendizagens em praticamente todos os países do mundo.

⁴ Ao longo do texto, vamos alternando entre professor e professora, para não deixar esquecer esse traço de gênero.

um local tradicional de aquisição de conhecimento, de alfabetização científica, como também um importante local de sociabilidade, a sociabilidade do espaço público e dos ideais republicanos, que não é a mesma sociabilidade experimentada no seio da família. O professor será discutido também em uma dupla chave: professor é aquele que tem *expertise* em uma área do conhecimento, e também professor como um adulto de referência, um servidor público que opera uma política pública, no caso, a partir do conjunto de regramentos da educação pública, que não é a mesma educação que se dá em casa. Nem de longe se pensa que esse esquema simples vai “resolver” os problemas da educação, mas se acredita que ele ajuda a enfrentar as novas tarefas que se colocam para a escola e para o professor, e ajuda a organizar o trabalho docente na ótica do alargamento do espaço público.

A exposição opera com três ordens de fontes. A primeira delas são as observações de aulas, do ensino fundamental e ensino médio, orientando estágios docentes da licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul⁵. A partir dos dados dessa primeira fonte, já foram publicados textos, bem como já foi explorada a metodologia da coleta e análise de cenas escolares, como se pode ver em Seffner (2010, 2012, 2013) e Silva e Seffner (2013). A segunda fonte é um conjunto variado de leituras, discussões e dados colhidos a partir do projeto de pesquisa “Sentenças de conflitualidades de gênero e sexualidade: uma análise das fontes, dos argumentos jurídicos e da formação curricular dos operadores do direito no Rio Grande do Sul”⁶, que alimentam as discussões sobre a natureza e funções do espaço público. A terceira fonte são as leituras de autores que problematizam os temas que são centrais para o debate que aqui será realizado. Acerca do currículo, em especial Silva (1999); abordando a formação profissional e dos saberes docentes, Lopes (1997), Tardif (2002) e Monteiro (2007); sobre os temas da avaliação e reformas educacionais, em Freitas (2013, 2012, 2011) e, sobre o tema do espaço público, Arendt (2013) e Rorty (2007), agregando espaço público e solidariedade.

Escola pública brasileira: republicana, referência para o conhecimento científico do mundo e instância de sociabilidade

A escola é analisada neste artigo em uma dupla chave: como local de aquisição de conhecimento e como local

de sociabilidade. O acesso ao conhecimento é função tradicional da escola, e é dessa função que a escola obtém boa parte de sua legitimidade social. A escola não é exatamente um lugar onde o conhecimento apenas está, como se ele fosse um simples objeto, guardado na escola e distribuído ao longo do ano, em doses, aos alunos. Associado ao conhecimento, vem também certa forma do conhecer, os modos e estratégias de acesso ao conhecimento e de relação com ele. Evidente que, em parte, a escola deve funcionar como local onde o conhecimento “está”, na forma codificada de livros, álbuns, mapas, revistas, cartazes, enciclopédias e acesso a repositórios digitais.

Tão importante quanto ser vista como local no qual o conhecimento “está”, a escola precisa ser vista como local que permite o acesso ao conhecimento segundo estratégias bem determinadas, ligadas à disseminação do conhecimento científico e à noção de currículo. Dentre as estratégias que vinculam escola e pensamento científico, incluem-se: conhecimento buscado através de procedimentos de pesquisa que indiquem claramente os caminhos da busca e a qualificação das fontes pesquisadas; conhecimento posto em debate, ou seja, não tomado como algo descoberto e pronto, mas como ponto de partida para o debate; diálogo como recurso de argumentação acerca do que está sendo conhecido; uso intenso, em especial no aprendizado das ciências humanas, de ações de contestação e da confrontação de informações e de posições pessoais em relação ao conhecimento; exercício da argumentação falada e escrita; leitura e interpretação de textos; uso de numerosas fontes na busca pelo conhecimento, reconhecendo as marcas próprias de cada uma delas; possibilidade de articular o conhecimento de uma disciplina com outra, aproveitando-se do fato que a escola tem um currículo composto por diversas disciplinas; discussão dos aspectos éticos que envolvem o conhecimento e as estratégias de conhecer. Dentre as marcas que vinculam escola e currículo, vale lembrar que o currículo precisa ser compreendido como uma “zona de produtividade” (Silva, 1999, p. 21), e que ele diz respeito aos complexos processos que envolvem a seleção dos conhecimentos que se consideram adequados para o aprendizado das novas gerações. Dessa forma, os desenhos curriculares têm implicações com as relações sociais e com as relações de poder presentes no momento de sua produção:

⁵ A coleta e sistematização de dados desta fonte ocorre no âmbito do projeto de pesquisa “Investigação das aprendizagens de estagiários na produção de atividades didáticas e na relação com as culturas juvenis a partir dos relatórios de estágio docente em Ensino de História”, cadastrado na Plataforma de Pesquisa UFRGS sob o número 28450, com vigência até 2020.

⁶ Projeto financiado pelo CNPQ Chamada 32/2012 Processo 404827/2012-8.

O currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social (Silva, 1999, p. 22).

A escola tradicionalmente se legitima por ser um local de conhecimento e aprendizado, e essa função não se perdeu. Ela apenas se modificou, por conta do surgimento de outras agências que são também portadoras do conhecimento. A escola deve investir para ser um local de conhecimento, e isso precisa ser feito diferenciando-se dos modos pelos quais o conhecimento é apresentado e gerido em outros locais, tais como a televisão ou o rádio (que são canais unidirecionais, nos quais não há possibilidade de diálogo entre iguais); ou a *web* (marcada pelo imenso volume de informações, exigindo a necessidade de um recorte de problemáticas e de fontes); ou o cinema (no qual os enredos estão inseridos em grandes temas do conhecimento, mas já como produtos acabados); ou os pronunciamentos oficiais de autoridades, jornais e revistas, em geral veículos que expressam opiniões muito particulares, embora vertidas como pensamentos “da opinião pública”. Por fim, vale enfatizar que a escola lida com o conhecimento de modo diverso em comparação à família, pois que, na escola, estão crianças oriundas de muitas e diferentes famílias habitando um espaço público. Uma das marcas do espaço público é promover a negociação e o respeito entre diferentes pontos de vista e modos de ser, submetendo, em especial, os conhecimentos marcados por pertencimentos morais tradicionais aos questionamentos do pensamento científico. A escola não é a continuação da família, como muitas vezes se afirma. Ela é a decidida entrada da criança no espaço público.

A segunda marca a explorar é o reconhecimento da escola como local de sociabilidade. Por certo, ninguém duvida que a escola desempenhe papel importante na sociabilidade de crianças e adolescentes. Bastará, para isso, o leitor lembrar um pouco de sua própria vida escolar, certamente marcada por namoros, pertencimento a grupos, eventuais lideranças, descobertas em relação

à sexualidade, a músicas, a valores políticos, tudo acontecido nas aulas, nos recreios, nas festas escolares ou nas atividades extraclasse. Esse sentido do espaço escolar ganhou importância crescente nos últimos anos e experimentou modificações em relação aos tempos antigos. Alguns fatores ajudam a compreender melhor a natureza da sociabilidade desejada hoje em dia no espaço escolar. O primeiro deles é a universalização da frequência do alunado às escolas, em especial no ensino fundamental. Essa incorporação de jovens⁷ trouxe para o âmbito escolar a discussão da inclusão, do respeito à diferença, da valorização da diversidade, na contramão das políticas públicas que historicamente nortearam o acesso aos bancos escolares, marcadas por forte componente de exclusão, em particular quanto a marcadores de classe, raça e gênero.

A escola pública brasileira é hoje habitada por um público escolar que têm enormes diferenças, seja de gênero, raça, classe, pertencimento religioso, orientação sexual, origem familiar, valores culturais, credo político, juízos morais. O resultado é que convivem lado a lado crianças e adolescentes de diferentes culturas juvenis no espaço escolar. As escolas são, hoje em dia, locais de vivência muito intensa das culturas juvenis. Diversas pesquisas mostraram que, em particular no ensino médio, os alunos vão à escola para viver e compartilhar suas culturas, se atualizar sobre as tecnologias, conhecer pessoas e ampliar as redes de relação (Michalski, 2010). Isso não significa que eles não estejam lá também para estudar. Mas é visível que a escola é hoje uma das mais importantes agências de sociabilidade dos jovens, inclusive porque tivemos um recuo em outras agências, como grupos de jovens em igrejas, grupos de escoteiros, família, e, em especial, um declínio do espaço da rua como local de sociabilidade infantil e juvenil, em particular para as classes populares. A escola é, então, um local de encontro e confronto das culturas juvenis. No Brasil, esse sentido é cada vez mais forte, e ele se expressa nas notícias de mídia no que diz respeito aos enfrentamentos entre grupos nas escolas, casos de violência que nunca imaginávamos ocorrer dentro da escola, da transferência do tráfico de drogas, que antes se localizava na esquina próxima da escola, e que agora acontece nos corredores e salas de aula, na constituição de movimentos sociais em que os jovens comparecem a partir da organização em suas escolas.

A sociabilidade escolar não deve ser vista como algo que simplesmente “acontece”, um subproduto inevitável

⁷ A constituição de 1988 foi a primeira a estabelecer em nossa história a obrigatoriedade do ensino fundamental, comprometendo-se também com a progressiva universalização do acesso ao ensino médio, afirmada com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, de implantação progressiva até 2016.

do fato de que ali temos jovens e adolescentes reunidos, então é “normal” que se gere uma sociabilidade entre eles. Esse é um modo fraco de relação com a questão, em que a escola se coloca como espectadora da sociabilidade dos alunos. O projeto político pedagógico da escola deve pensar no que deseja para essa sociabilidade, deve apresentar uma proposta para ela. Um ótimo ponto de partida é pensar o caráter público do espaço escolar, e a missão da escola de preparar para o ingresso no mundo, conforme lembra Hannah Arendt:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (Arendt, 2013, p. 238).

Desde seu ingresso, nas séries iniciais, a criança precisa ir percebendo a natureza do espaço público que é a escola. Para tanto, é necessário que ela conviva com eleições de diretor da escola, eleições para representante de turma, decisões colegiadas acerca de alguns temas, consulta sobre como será estudado determinado ponto, calendário cívico com atividades que dizem respeito ao país, acompanhamento da vida política, social e cultural da cidade e região, transparência na gestão financeira da escola. Para cada série, ações pedagógicas devem ser previstas, permitindo à criança perceber que ela está vivendo em um espaço que tem regras próprias, que podem inclusive ser bem diferentes da família de origem. Considerando que ela está aprendendo a conhecer esse mundo público, as estratégias devem ser de educação, mais do que de punição, pelos eventuais equívocos ali cometidos.

Professor: com *expertise* científica, adulto de referência e servidor público com estabilidade

As duas marcas que mais fortemente caracterizam uma professora são os saberes da disciplina e os saberes docentes. É por conta delas que se dá a legitimação social dessa profissão: dominar os conhecimentos de uma disciplina e saber ensinar esses conhecimentos para crianças e jovens, dentro de uma instituição – a escola – e através de um conjunto de estratégias que regulam e estabelecem o percurso desse ensino – o currículo. O domínio dos saberes de uma disciplina fornece ao professor autoridade intelectual: “[...] de modo sucinto, os saberes da disciplina compõem-se dos conhecimen-

tos, teorias, métodos, conceitos, autores e tradições de uma determinada disciplina” (Seffner, 2010, p. 214). É amplamente desejável que a professora tenha um ótimo domínio dos saberes de sua disciplina, e seja animada por um gosto genuíno em ler e se atualizar nela. A autoridade intelectual do professor se verá fortemente comprometida se os alunos perceberem que o docente não experimenta prazer naquela área do conhecimento, não lê sobre ela, não consegue sequer recortar questões interessantes para conversar. Mais ainda, os professores precisam estar convencidos da legitimidade daquilo que ensinam. A legitimidade provém, em grande parte, do conhecimento e concordância com os processos de seleção cultural que resultaram na decisão de que tal ou qual ponto do conteúdo seria ensinado naquela determinada série e ano, com o apoio de tais ou quais dispositivos didáticos. Não basta “saber a matéria” para poder ensinar. O professor precisa conhecer “[...] os processos de seleção cultural constitutivos do conhecimento escolar, concebendo-os como campo de acordos e conflitos, não necessariamente garantidores de um saber sistematizado universal, erudito e/ou científico” (Lopes, 1997, p. 97).

Para além de possuir *expertise* em uma disciplina ou área do conhecimento, o professor é o encarregado de organizar o espaço de aprendizagem que é a sala de aula. É esse o campo da prática ou dos saberes da docência, conforme Monteiro (2007) e Tardif (2002). Um professor poderá concluir a formação inicial na universidade já com excelente domínio dos saberes da disciplina, mas dificilmente será perito nos saberes docentes, fruto da experiência docente:

Os saberes da docência são em geral saberes de caráter prático. Constituem aquilo que um professor aprende ao longo dos anos de exercício docente, saberes muito diversos, em geral pouco sistematizados e pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e condução das aulas e para a “sobrevivência” do professor no ambiente escolar. São os modos de gerir uma classe de alunos, as estratégias de avaliação dos conhecimentos, os conhecimentos acerca da cultura juvenil e das gírias adolescentes, os jogos de perguntas e respostas, as ações para manter a atenção dos alunos, os estratégias para gerenciar conflitos e violências na sala de aula, o conhecimento das ênfases e pontos de maior interesse nos conteúdos de história, as sutilezas das regras disciplinares e do regimento escolar e sua aplicação em benefício da boa condução das aulas, os meios e modos de conversar com os pais ou responsáveis, os procedimentos de exposição dos conteúdos, o conhecimento de fontes para exercícios e testes em História, o domínio do discurso pedagógico, o conhecimento da legislação educacional, a percepção do valor que tem o conhecimento para alunos e pais e os meios de usar melhor essa informação para atingir os objetivos das

aulas de História, e um conjunto diverso e amplo de modos, meios, estratégias e conhecimentos de natureza pedagógica, prática e vivencial (Seffner, 2010, p. 215).

É importante pensar as aulas como problemas a resolver. Partir de uma pergunta de pesquisa nas aulas, e mesmo nas conversas com os alunos a respeito de sua disciplina. Dessa forma, o bom professor pensa o ensino de sua disciplina para além dos conteúdos. Não sem os conteúdos, não abolindo os conteúdos como algumas propostas calcadas nas habilidades e competências insistem, mas para além dos conteúdos, mirando questões a resolver, situações a investigar. No caso da disciplina de história, por exemplo, é colocar os conteúdos a serviço de ensinar a pensar historicamente, a examinar situações e saber delas usando as ferramentas da história, dentre as quais se incluem categorias conceituais e também informação histórica. Ainda para além de conhecer o conteúdo da disciplina que leciona, e gostar dela, o professor tem de estar armado de pedagogias que considerem as articulações entre educação e política. No caso da história, o bom professor é alguém que consegue ensinar ou apresentar o mundo e apresentar a história como algo transformável, como um problema a ser resolvido, mesmo quando se debruça sobre fatos já acontecidos. E, mesmo naqueles em que a resolução do conflito histórico implicou na manutenção do regime vigente, vale mostrar que havia forças que desejavam sua mudança. O que a história não pode é ser apresentada como algo destituído de vida. O conteúdo não é um fim em si mesmo, ele está a serviço da resolução de questões.

O professor não apenas ensina uma matéria, ele é o sujeito que organiza a sala de aula e as atividades com os alunos. Ao fazer isso, é preciso ter em mente que se está lidando com projetos privados, a realização de cada aluno, mas que isso está imerso no espaço público, que tem regras de convívio entre as diferenças e busca o tratamento igual entre os indivíduos. Essa é uma tarefa da sala de aula, ensinar ou debater as conexões entre a construção da trajetória individual, dar andamento aos sonhos e desejos de cada aluno e, ao mesmo tempo, criar um ambiente de solidariedade, de preocupação com o coletivo, com regras, com democracia, com a preocupação em não produzir a injustiça, em impedir a violência escolar, em respeitar e se alegrar com a diversidade, não estreitar a possibilidade de realização da experiência do outro, por conta de levar adiante seus objetivos pessoais, conforme discutido em Rorty

(2007). O professor precisa saber – e acreditar – que as melhores relações entre o público e o privado são algo que nós construímos, e a escola é importante para isso. A escola ajuda o jovem a pensar em seus planos privados, e em conectar isso com um mundo público justo, de solidariedade. Em muitos discursos, o bem coletivo e o bem individual são colocados em campos opostos, e pensar modos de realização pessoal combinados com o cuidado e a qualidade dos bens públicos certamente não é tarefa fácil:

Essa concepção individualista de mundo se reflete no descaso que fazemos do patrimônio público e a supervalorização dos empreendimentos privados. Existe uma crença comum, entendida como ‘lógica’, de que bens e serviços públicos são destinados aos mais pobres e, por esse motivo, são piores – serviços bons são os pagos e personalizados (Meucci, 2013, p. 72).

A relação com os bens e espaços públicos pode ser pensada como um exercício ético possível na escola. Esta nos parece a melhor direção para as ações que o professor organiza em sala de aula, em conexão com a construção de um espaço público marcado pela solidariedade. A solidariedade humana é fruto de certos modos de socialização, e a escola precisa organizar os modos de sociabilidade dos alunos pensando nas estratégias que melhor constroem regimes de solidariedade. A solidariedade enriquece a noção de espaço público, em particular para trabalhar com a negociação das diferenças, a construção dos regimes de igualdade, o respeito pela diversidade:

A solidariedade não é descoberta pela reflexão, mas sim criada. Ela é criada pelo aumento de nossa sensibilidade aos detalhes particulares da dor e da humilhação de outros tipos não familiares de pessoas. Essa maior sensibilidade torna mais difícil marginalizar pelo pensamento as pessoas diferentes de nós (Rorty, 2007, p. 20).

O professor ajuda o aluno a perceber as marcas de seus modos de existência. Isso é especialmente válido para o ensino de história, em conexão com a afirmativa mais geral de que a educação escolar qualifica o aluno a fazer debates públicos, compreendendo o que é a natureza do espaço público. Por fim, há de se levar em conta a noção de contingência das culturas juvenis⁸. Um professor não pode apenas desejar que o aluno “aprenda” ou “reproduza” o mundo a partir do vocabulário dado por ele, professor. No limite, se ficarmos apenas nisso, vamos

⁸ Contingência aqui ligada ao caráter de imprevisibilidade, de eventualidade que escapa ao controle e se apresenta como indagação, por vezes apressadamente rotulada como erro, engano ou equívoco.

aprisionar as culturas juvenis em nossa linguagem. Temos que compreender que alguns elementos da herança que deixamos aos jovens podem ser por eles descartados para criar novas linguagens. Rorty (2007), comentando as ideias de Nietzsche acerca dessa produção de novas linguagens, diz:

Fracassar como poeta – e, portanto, para Nietzsche, fracassar como ser humano – é aceitar a descrição de si mesmo feita por outra pessoa, é executar um projeto previamente preparado, é escrever, no máximo, variações elegantes sobre poemas escritos no passado (Rorty, 2007, p. 64).

Um bom professor precisa entender que, em parte, o aluno “descobre”, em parte, ele inventa, criando novas verdades, produzindo novos vocabulários para falar do mundo. Não é possível permanecer na sala de aula lecionando por trinta ou mais anos e querer que os jovens simplesmente reproduzam o que pensamos. Um jovem não pode se preparar para o futuro apenas com a herança que lhe deixamos. Evidentemente que ele não pode desconhecer esse legado, e uma das funções da escola é justamente lhe apresentar essa herança. Mas ele pode fazer novas apropriações, redescrições originais, novos inventos, que não necessariamente constituam “erros”. Os jovens para quem damos aula são pessoas novas no mundo, e algumas coisas que eles fazem ou pensam talvez não caibam no vocabulário que usamos para descrever. Uma sala de aula é plena de questões emergentes. O professor planeja certa abordagem do tema e, na hora, frente a quarenta alunos, as coisas podem seguir pelos mais diversos caminhos:

A posição que defendemos neste texto é que muitas vezes os comentários imprevistos dos alunos revelam caminhos produtivos de aprendizagem, pois uma parte destes comentários são esforços para estabelecer conexões entre as preocupações das culturas juvenis (o ‘mundo’ dos alunos) e os conteúdos dos programas escolares. [...] Vamos insistir para que os professores tenham um ouvido mais sensível para as brincadeiras que os alunos fazem com a matéria, para as perguntas que no primeiro momento parecem ‘burras’, para certas frases ou acontecimentos que num primeiro momento são difíceis de entender, e para as curiosidades que têm os alunos em relação a outros temas, fora do nosso planejamento (Seffner, 2010, p. 218).

Apresentados os traços essenciais do professor, entendido como o sujeito que domina uma disciplina, se legitima frente aos alunos e à comunidade com a *expertise* do conhecimento científico, examina-se agora o adulto de referência, termo que enfatiza a vinculação com tarefas próprias do espaço público. O ponto de partida para refletir sobre adulto de referência:

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (Arendt, 2013 p. 239).

A apresentação do mundo se dá a partir do que está definido nas políticas públicas que abordam a educação, preservando a liberdade criativa do professor, que possui autonomia pedagógica dentro da sala de aula. Um adulto de referência deixa claro que sua ação opera dentro de diretrizes fixadas em políticas públicas, sejam elas de gênero (temos várias diretrizes nacionais sobre as questões de equidade de gênero), de sexualidade (temos toda uma discussão de direitos sexuais e um grande programa intitulado Brasil Sem Homofobia, com desdobramentos nos estados e em diversos municípios), de raça e etnia (temos pelo menos dois decretos federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que tratam dessa matéria para o ambiente escolar), dentre outras políticas públicas e orientações pedagógicas já consolidadas. O aluno precisa reconhecer no professor não apenas um amigo – o que é amplamente desejável, mas é pouco, mas um servidor público com o qual ele dialoga acerca da disciplina específica (o aspecto mais propriamente professor do sujeito) e também sobre outros temas (o aspecto adulto de referência). E os jovens precisam perceber que esse adulto de referência é dotado de modos de falar sobre as questões do mundo e das culturas juvenis que não se confundem com opiniões familiares, de padres e pastores, ou do senso comum e da mídia. Em especial porque esse adulto de referência aposta no diálogo com os jovens no que compete a certos temas, e não na doutrinação. Tudo isso se explica porque a escola não é local apenas de aquisição de conhecimentos, mas também de sociabilidade na direção de formar um cidadão. Exercer o papel de adulto de referência implica conhecer as culturas juvenis, para poder interagir e dialogar. Ninguém precisa passar a vida incorporando aos seus gostos as últimas tendências musicais dos jovens, mas, para dialogar, é necessário conhecer – ou no mínimo se dispor a tal – as culturas juvenis.

O sujeito que transita de professor para adulto de referência é aquele capaz de enxergar que a educação escolar traz impactos muito além da disciplina que ele leciona, e impactos que dizem respeito à vida dos alunos, em aspectos muito diversos. Mas quais são esses impactos,

afinal de contas? Valho-me aqui da enorme quantidade de pesquisas, estatísticas e enquetes de opinião que mostram que a progressão na vida escolar traz melhorias evidentes na trajetória pessoal, o que pode dar corpo à velha e surrada afirmação “estuda para ser alguém na vida”. Por exemplo, consideremos a afirmação: o cigarro não faz bem para a saúde. Progredir nos estudos, mesmo que nunca se tenha debatido nada na escola sobre tabagismo, tem impacto positivo no tema:

Apesar de o percentual de fumantes ter caído no Brasil à quase metade do que era no fim da década de 1980, essa diminuição foi consideravelmente menor entre pessoas com baixa escolaridade. O dado sugere que políticas anti-tabagismo elaboradas nas últimas décadas tiveram alcance maior entre pessoas de maior escolaridade. É o que aponta uma análise lançada ontem pela Fiocruz, ACT (Aliança de Controle do Tabagismo) e Universidade Federal Fluminense (Folha de São Paulo online, 2013).

Porém, suponhamos que mesmo tendo um nível de educação elevado você não desistiu de fumar seu cigarri-
nho? A continuação dos achados da pesquisa mostra que

[...] a taxa de mortalidade por câncer de pulmão entre pessoas com até oito anos de estudo foi 3,8 vezes maior do que entre as com oito anos ou mais de escolaridade. No caso de doença pulmonar obstrutiva crônica (como enfisema), a mortalidade no grupo com menos anos de estudo foi sete vezes maior em relação aos que ficaram mais tempo na escola (Folha de São Paulo online, 2013).

Há impactos positivos dos anos de escolaridade marcados por gênero:

Os dados mostram, ainda, a mudança no comportamento reprodutivo das mulheres brasileiras, com o declínio das taxas de fecundidade (de 6 filhos em 1960 para 1,9 em 2010) e a postergação da maternidade, especialmente entre as mulheres com maior escolaridade⁹ (Zero Hora online, 2013).

Poderíamos seguir citando grande quantidade de pesquisas que assinalam benefícios específicos da progressão no regime escolar, e que são facilmente encontradas em artigos acadêmicos e notícias. Essas informações deveriam ser divulgadas nas escolas, deveriam fazer parte dos momentos em que os professores planejam suas aulas individual ou coletivamente, deveriam fazer parte dos momentos em que a escola seleciona projetos para desenvolver e deveriam alimentar as conversas entre professores e alunos.

Professor e adulto de referência são dimensões que se vinculam fortemente. É improvável imaginar que alguém seja percebido pelos alunos como um ótimo professor se não for também percebido como um adulto de referência, e vice-versa. Conforme já discutido, a autoridade vem tanto do domínio do conhecimento disciplinar quanto da posição de diálogo acerca do mundo. E vem também do interesse genuíno em cuidar do crescimento intelectual e ético daquele jovem:

O que é insubstituível é um olhar de adulto sobre a criança, a um só tempo amoroso e responsável, desejante de que esta criança exista e seja feliz na medida do possível – mas não a qualquer preço. Insubstituível é o desejo do adulto que confere um lugar a este pequeno ser, concomitante com a responsabilidade que impõe os limites deste lugar (Kehl, 2003, p. 5).

Ainda que provisórias, conclusões até aqui

Apresentado este quadro que problematiza a escola e o professor, resta algum espaço para conclusões. A mais óbvia delas é que, nos tempos atuais, a produção e formação permanente de professores é tarefa difícil e complexa. Constitui-se de um processo que envolve tanto universidades, responsáveis pela formação inicial, quanto mantenedoras (município, estado ou união), que estão longe de dispor de modos apropriados de qualificação. Somem-se a isso os baixos salários, a estrutura limitada dos planos de carreira, o grande número de professores que trabalha em regime precário e não é servidor público efetivo, e uma persistente situação de baixa autoestima por parte dos professores, e temos um quadro dramático da situação, com evidente comprometimento na formação das novas gerações. Mas alguns caminhos têm sido buscados. No caso da universidade, programas que inserem o licenciando na escola ao longo de toda a sua formação têm produzido ótimos resultados, tanto na formação dos licenciados, quanto no diálogo regular da escola com o meio acadêmico¹⁰. Quanto às mantenedoras, as melhores experiências estão na esfera de alguns municípios, com escolas bem aparelhadas, professores com horas suficientes, além da docência, para estudar, manter reuniões de planejamento com os colegas, conversar individualmente ou em pequenos grupos com os jovens e propor atividades de livre adesão, culturais ou em torno de sua disciplina, aos alunos e comunidade.

⁹ Mais informações sobre o tema podem ser vistas em EBC *online* (2013).

¹⁰ Um bom exemplo desta modalidade de programas é o PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Capes *online*, 2013).

Pensada a escola na dupla chave conhecimento e sociabilidade, e o professor na dupla chave *expertise* em uma disciplina e adulto de referência, há que se cuidar sobre certos contrabandos entre os termos. Verificamos, muitas vezes, que a indigência teórica e de conhecimentos dos professores é “compensada” por esforços de sociabilidade, gerando a conhecida figura da professora que ama de paixão seus alunos, mas apresenta um desempenho intelectual sofrível. Na direção contrária, notável *expertise* intelectual por vezes se conjuga com opiniões grosseiras sobre as culturas juvenis, produzindo um afastamento docente – aluno que não ajuda no crescimento intelectual. Também a escola pode realizar compensações perigosas, buscando turbinar as atividades recreativas, sem preocupação com a qualidade da sociabilidade e desatendendo sua missão intelectual. Isso vale também para as atividades em sala de aula. Por exemplo, o uso do jogo no ensino de história não deve ser tomado apenas como oportunidade de sociabilidade na turma, ele deve significar também acréscimos no conhecimento. O professor e a escola se equilibram nesse delicado fio, oscilando entre adesão à transmissão do conhecimento e adesão à construção de espaços de sociabilidade próprios da esfera pública. Esses dois elementos são igualmente importantes e necessários, eles formam o sujeito intelectual e o cidadão, não temos como prescindir de nenhum deles. O saber docente dos professores não é apenas prático, ele se alimenta do progresso nos estudos acadêmicos, no gosto pela leitura e na paixão pela disciplina. Nas relações entre professor e alunos são abordadas questões de gênero, sexualidade, raça, etnia, classe social, geração, todas elas tópicos de estudo e conhecimento.

Cabe à escola e aos professores resistir às pressões para fazer da docência uma extensão das práticas maternas ou do exercício do cuidado familiar. As professoras não fazem isso apenas por serem mães e mulheres, fazem isso por conta de uma pressão da sociedade para tratar a escola como extensão da família, uma clara tentativa de colonizar esse espaço público com regras do espaço doméstico, que resulta em não enxergar a professora como uma servidora pública – portanto merecedora de salário digno e estabilidade no emprego –, mas colocar a professora no papel de uma dedicada segunda mãe, que vai cuidar de nossos filhos quando não estivermos por perto tal como nós os cuidaríamos. A experiência escolar é uma experiência de relação direta com a autoridade pública, adequada à idade das crianças e jovens. E o professor público é uma função de Estado, como são os diplomatas, os juizes, as delegadas de polícia, as fiscais de arrecadação de tributos, os integrantes da polícia federal. Essas características têm sido notavelmente es-

quecidas em muitos debates, o que compromete o caráter público da educação e o importante papel que ela pode ter na construção de um país com densidade democrática.

Referências

- ARENDRT, H. 2013. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo, Perspectiva, 348 p.
- CAPES. 2013. Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 31/12/2013.
- EBC. 2013. Mulheres estão tendo filhos mais tarde e gravidez na adolescência diminui. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/12/mulheres-estao-tendo-filhos-mais-tarde-e-gravidez-na-adolescencia-diminui>. Acesso em: 25/12/2013.
- FOLHA DE SÃO PAULO. 2013. Tabagismo cai menos entre pessoas com baixa escolaridade no Brasil. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2013/11/1377066-tabagismo-cai-menos-entre-pessoas-com-baixa-escolaridade-no-brasil.shtml>. Acesso em: 27/11/2013.
- FREITAS, L.C. 2013. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, 43(148):348-365. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100018>
- FREITAS, L.C. 2012. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, 33(119):379-404. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>
- FREITAS, L.C. 2011. A qualidade da escola e os profissionais da educação: confiança nas relações ou cultura da auditoria. In: C. CUNHA; J.V. SOUZA; M.A. SILVA (org.), *Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios*. Campinas, Autores Associados, p. 279-302.
- KEHL, M.R. 2003. Em defesa da família tentacular. *Maria Rita Kehl Artigos e Ensaios*. Disponível em: <http://www.mariaritakehl.psc.br/PDF/emdefesadafamiliatentacular.pdf>. Acesso em: 04/02/2014.
- LOPES, A.R.C. 1997. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. *Revista Educação & Realidade*, 22(1):95-112.
- MEUCCI, A. 2013. O bem público como exercício ético. *Revista Filosofia Ciência e Vida*, 88:72-73.
- MICHALSKI, M. 2010. *Identidade do Aluno Juliano Liberdade e Diversidade no Ensino Médio*. Porto Alegre, Fundação de Apoio ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos, 72 p.
- MONTEIRO, A.M. 2007. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Mauad X, 261 p.
- REDE BRASIL ATUAL. 2013. SUS, um direito por defender. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/blogs/padro-brasil/sus-um-direito-por-defender-9594.html>. Acesso em: 20/12/2013.
- RORTY, R. 2007. *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo, Martins Fontes, 331 p.
- SEFFNER, F. 2013. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação e Pesquisa*, 39(1):145-159. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100010>
- SEFFNER, F. 2012. Comparar a aula de história com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa). *Historiae* 3:121-134.

- SEFFNER, F. 2010. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História. In: V.L.M. BARROSO; N.M. PEREIRA; M.A. BERGAMASCHI; S.T. GEDOZ; E.S. PADRÓS (orgs.), *Ensino de História Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre, EST Edições ANPUH RS, p. 213-230.
- SILVA, R.A.; SEFFNER, F. 2013. Cenas, intervenção nas cenas e encenação: malabarismos na educação em gênero e sexualidade nas escolas. In: C.E. CAREGNATO; L.C. BOMBASSARO (org.), *Diversidade Cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação*. Erechim, Ideal Editora, p. 203-216.
- SILVA, T.T. 1999. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte, Autêntica, 117 p.
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes & Formação Profissional*. Petrópolis, Vozes, 323 p.
- ZERO HORA. 2013. Gaúchos são os que menos querem casar em todo o país, aponta IBGE. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2013/12/gauchos-sao-os-que-menos-querem-casarem-em-todo-o-pais-aponta-ibge-4370319.html>. Acesso em: 25/12/2013.

Submetido: 13/05/2015

Aceito: 16/07/2015