

Começando uma conversa sobre currículo

Antonio Flavio: Podíamos começar nosso diálogo refletindo sobre as teorizações que vêm sendo elaboradas sobre questões de currículo e sobre como muitas dessas teorizações estão se afastando do que considero o tema central do campo do currículo — o conhecimento escolar. Penso que a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demanda novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. É uma discussão que precisa sempre se renovar, ainda mais que nossa escola tem tido dificuldade de decidir o quê e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos. Fracasso e exclusão continuam a marcar nossa escola. As teorizações que temos produzido por meio de nossas pesquisas não têm contribuído, como gostaríamos, para enriquecer a prática curricular em nossas salas de aula e promover mais aprendizagem. Ou seja, a teoria e a prática não se encontram tanto como seria de desejar.

Regina: Mas as pesquisas, as discussões e as teorizações que vêm sendo feitas hoje nos dão dados para que entendamos como é que aconteceu a separação entre teoria e prática, como é que os saberes da prática foram desqualificados e como é que isso tem servido ao exercício do poder. Porque, quando eu desqualifico aquele que me ameaça, tiro dele, ou pelo me-

nos diminuo, a possibilidade dele me ameaçar. Então, o que foi acontecendo e que chegou à escola, sem dúvida, é que os saberes e fazeres da prática foram sendo desqualificados, os falares foram desqualificados e todo um processo de produção de conhecimento foi sendo como que silenciado.

Vamos tomar como exemplo o Brasil. Dizia-se, por exemplo, que os indígenas não tinham condição sequer de votar, de serem considerados cidadãos. No entanto, sempre produziram tecnologias importantíssimas ligadas à agricultura; durante séculos os indígenas já tinham conhecimentos sobre as qualidades das ervas, sobre como conter a natalidade, as mulheres indígenas sempre souberam como evitar filho. O que vem acontecendo, nos últimos anos, e desde muito tempo, é que vêm os europeus, os norte-americanos, e agora também os japoneses, por exemplo, para a Amazônia, procuram as populações indígenas, propõem trocas daquilo que os indígenas sabem por aquilo que eles trazem.... migalhas para tapear os índios, que eles vêem como ignorantes, embora queiram se apropriar de suas riquezas. Levam, então, esse conhecimento para a Europa, para os Estados Unidos, ou para o Japão, para os grandes centros, patenteiam, transformam em remédios, em cremes de beleza, em perfumes, e as multinacionais nos devolvem tudo isso, nos fazendo pagar alto por alguma coisa que saiu daqui.

Ora, isso e tantas outras coisas foram fazendo as pessoas pensarem: afinal de contas, quem sabe, é o técnico ou é a população indígena? É o técnico ou é o homem do campo que diz ser capaz de prever quando é que vai chover e quando haverá seca? Quem sabe, é o engenheiro da obra ou o mestre-de-obra? Será que uma criança das classes populares, quando entra na escola, é *tabula rasa*, como alguns querem crer? Será que só sabe quem passou pela escola? Será que só existe um saber e um único caminho para se construir/adquirir saberes?

Vamos pensar também na questão específica da língua, naquilo que nós dizemos ser o "falar errado" das populações

mais pobres. Estudos de lingüística hoje vêm nos mostrando que, muitas vezes, o que nos parecem erros, são vestígios de um português arcaico. É erro, ou, quem sabe, o que Proust denominava memória involuntária? Nós vamos encontrar nos clássicos esse mesmo português. E quando se trata de clássicos, cultuados e ensinados na escola, eles são impostos aos alunos e alunas e devem ser aprendidos. Que explica essa dupla mensagem, a aceitação quando escrito pelos "grandes" e a discriminação quando falado pelos "pequenos"? Isso tudo nos faz pensar sobre o que é o conhecimento certo e o que a escola considera errado, e nos faz concluir que a escola seria um espaço bem mais rico se acolhesse o conhecimento que os alunos das classes populares trazem e que são resultado das lutas pela sobrevivência que as classes populares vivem e nas quais, sem dúvida, produzem conhecimentos.

E quanto ao conhecimento dito científico, que se diz ser função da escola transmitir? Ora, se nós acolhermos, problematizarmos e pusermos em confronto esses dois conhecimentos, o popular e o erudito, a escola, além de transmitir, irá redefinir, ressignificar, produzir conhecimentos melhores, resultado da reaproximação da prática e da teoria e, quem sabe, chegar à circularidade dos saberes, como nos ensinaram Bakhtin, Ginzburg e tantos outros.

Isto porque, se eu ponho em confronto a variedade lingüística que nós falamos e a que o menino da favela fala, alguma coisa nova surge, que não é nem a imposição da linguagem que falamos, nem a imposição ou a supervalorização da linguagem que o menino fala. Nem a supervalorização da cultura que trazemos, nem a supervalorização da cultura popular, mas a possibilidade de se ter a sala de aula como um espaço de ressignificação de conhecimentos, de produção de novos conhecimentos, de problematização dos diferentes conhecimentos, tal como eles estão postos na sociedade. A língua portuguesa, na modalidade brasileira, em permanente movi-

mento, mostra-se de forma diferente: diferentes linguagens, de acordo com o grupo que fala e de seu *status* na sociedade.

Ainda estou falando de relações mais democráticas e de uma riqueza maior. Por quê? Porque aprende quem ensina e ensina quem aprende, num rico processo de hibridização, em que a cada dia em que saem da sala de aula, a professora ou professor e cada aluno e aluna, saem diferentes. Por quê? Porque aprenderam alguma coisa que, ao entrarem, não sabiam.

Antonio Flavio: Gostaria de acrescentar algo. Creio que cabe pensarmos também no processo de transformação de conhecimento científico em conhecimento escolar. Alguns estudos têm procurado entendê-lo e têm mostrado que ele inclui, entre outras, algumas estratégias que talvez um bom professor conheça, mas tome como dadas, não pare muito para refletir sobre elas. Que estratégias são essas? Apresentar de modo diferente um conhecimento que não foi bem entendido pelos alunos, estabelecer uma comparação que ilumine aspectos antes não vislumbrados, trazer uma metáfora que ajude o aluno a perceber do que se está falando, estabelecer elos com o saber popular, estabelecer elos com os conhecimentos sistematizados, científicos. Enfim, elaborar uma série de relações, propor exemplos etc. A meu ver, só faz tudo isso bem, quem domine muito bem o conhecimento científico. Só faz isso tudo bem quem conheça com profundidade o que está ensinando. Só faz isso tudo bem quem procura refletir sobre o que está fazendo, como está fazendo e com que resultados. E, além disso, quem procura aperfeiçoar toda a forma com que costuma trabalhar, sem se acomodar à rotina, sem repetir invariavelmente o que costuma dar certo, o que costuma dar bons resultados.

Regina: Acho que falamos da mesma coisa.

Antonio Flavio: Penso o seguinte: o professor não está sendo valorizado nos dias de hoje. A maneira como o discurso oficial tem visto o professor não corresponde ao que quero va-

lorizar. Certamente o professor não precisa dominar apenas o conteúdo que ensina. Precisa de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje, precisa entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. Precisa pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade. Precisa compreender como se processa a aprendizagem, principalmente no caso do aluno concreto, real, com que lida todo dia e que difere do modelo que gostaria de encontrar na sala de aula. Precisa compreender como as novas tecnologias podem constituir um importante instrumento para democratizar o acesso aos conhecimentos e às distintas manifestações culturais e como, em muitos casos, essas novas tecnologias são apresentadas como uma varinha de condão capaz de resolver todos os problemas que o professor e a professora enfrentam em suas práticas. Precisa refletir sobre as mudanças que essas novas tecnologias têm provocado no ensinar, no aprender, no conviver. Precisa refletir sobre que valores têm sido difundidos pela escola e que valores precisariam ser difundidos. Precisa refletir sobre as identidades sociais que a escola tem ajudado a construir e que outras identidades poderiam ser pensadas.

Tudo isso já é muito e tudo isso é muito importante. Mas, quero destacar, o bom professor tem que conhecer muito bem sua disciplina, a disciplina que ensina.

Regina: Mas, eu estou de acordo. Penso que o bom professor é aquele que tem uma cultura geral ampla e um profundo conhecimento do que lhe é específico, o campo de conhecimento do qual ele diz: "sou professor disso". Então, só posso concordar com você. E aí eu não poderia deixar de trazer o Gramsci para nos ajudar. Quando ele afirma que a escola deveria, num primeiro momento, ampliar ao máximo a cultura de seus alunos, valorizando a cultura geral ampla e só no final

da escolaridade ir especificando, afunilando e aprofundando as escolhas. Eu concordo plenamente com ele. Porque esse professor, ao qual você se refere e que eu também defendo, só pode fazer tudo isso se tiver uma cultura geral ampla. Tendo essa cultura geral ampla, ele terá muitos curingas, para puxar sempre que um tema novo surgir a partir de uma pergunta ou de uma situação desafiadora. Como foi a partir da cultura geral ampla que ele chegou ao específico da Matemática, da História, da Geografia, de Ciências ou do que seja, ele pode fazer essa tradução permanente entre o que tem a ensinar e o que os alunos já trazem como seus saberes. Esse é o professor com que eu sonho.

Antonio Flavio: Há uma pergunta muito comum, por parte de professores, e que pode parecer, muitas vezes, como um pedido de socorro, até, de receita. Que é que eu faço? Alguns professores dizem: eu tenho um aluno diferente, um aluno não conhece as coisas que a escola quer ensinar, um aluno que não se importa com o que a escola quer ensinar, um aluno que não se porta como a escola gostaria que ele se portasse, um aluno que não produz o que a escola gostaria que ele produzisse. Como trabalhar com esse tipo de aluno? É uma pergunta que toda a literatura pedagógica tem abordado há tanto tempo, tem há tanto tempo discutido, que até surpreende que essa pergunta ainda esteja tão presente e se repita tanto quando nos reunimos com professores para discutir, para trocar idéias, para dialogar. Você não sente isso?

Regina: Sinto. Creio que o problema para professores e professoras, lamentavelmente, é que no seu curso de formação, em nosso curso de formação, já que não estamos falando de alguma coisa fora de nós, nós somos parte disso, em nossa formação nós aprendemos sobre uma escola que se pauta pela homogeneização e que trata o que foge à norma como anormal, como precisando ser tratado para ser reintegrado ao

harmonioso mundo da "normalidade". Quem foi feito com essa cabeça tem muita dificuldade em lidar exatamente com a riqueza da diferença, porque na verdade o que caracteriza a sala de aula é a diferença, não é a semelhança. Alguns alunos nos mostram claramente a sua diferença, outros não. Mas a diferença está sempre presente no cotidiano da sala de aula.

Fomos todos formados nessa ótica da homogeneização. É mais fácil controlar o aparentemente homogêneo, porque quem foge à norma é identificado e punido, mandado para o SOE para ser "tratado", mandado para um psicólogo para ser tratado, porque todo mundo tem de estar dentro na norma. De repente, aparece um louco lá nos Estados Unidos e mata dezesseis na escola. E aí? Como é que se explica? Uma sociedade tão harmoniosa ... Mas na verdade não existe essa harmonia idealizada. Assim é na sala de aula, onde também não existe essa harmonia idealizada. Então, que acontece? Fomos todos formados para colocar todo mundo seguindo o rebanho, seguindo o mesmo caminho, aprendendo as mesmas coisas, no mesmo tempo. Por isso temos os programas, os parâmetros, ou que nome se dê. No entanto, a sala de aula deveria ser um riquíssimo espaço de diferentes saberes que se cruzam, entrecruzam, entram em conflito, produzindo novas possibilidades de compreensão do mundo e aumentando a compreensão que cada um pode ter de si mesmo. Para isso, precisamos desse professor ao qual você se referiu.

Antonio Flavio: Temos um professorado com muitos profissionais experientes, competentes, fazendo coisas inacreditáveis em condições adversas. Mas temos também profissionais que enfrentam com dificuldade os problemas que surgem que não receberam uma formação que de fato os ajude e que gostariam que as Secretarias de Educação os apoiassem no processo de aperfeiçoarem a forma como atuam na prática da sala de aula.

Regina: Mas é que temos de repensar o curso de formação de professores...

Antonio Flavio: Assim como temos de repensar a imagem do professor na sociedade, os salários, as condições de trabalho, o processo de formação continuada.

Regina: Sem dúvida.

Antonio Flavio: Queria compartilhar com você uma preocupação minha. Quando estamos falando em diferença, em lidar com a diferença, em tratar cada um segundo suas peculiaridades, penso que há um risco envolvido nessa postura. Foi Thomas Popkewitz quem de fato me alertou para ele. Ao analisar um programa de formação continuada de professores nos Estados Unidos — *Teacher for America* — Popkewitz procurou entender os discursos pedagógicos que informavam as atividades. O programa treinava professores durante 8 semanas, em um curso de verão, para uma ação multicultural em escolas norte-americanas, rurais e urbanas, que tinham em comum o fato de receberem alunos das camadas populares.

O estudo foi uma etnografia. Popkewitz observou que, na verdade, os conhecimentos pedagógicos, os sistemas de raciocínio, as categorias com que se pensava a educação acabavam construindo qualidades e capacidades da criança, constituindo um tipo de espaço social, um espaço discursivo em que o aluno seria sempre diferente do outro, seria sempre diferente do padrão, do normal, da média. A criança terminava confinada nesse espaço. E ao ficar confinada ela jamais seria como “a outra, a normal”, para a qual uma série de categorias não se aplica nunca. Por exemplo, o aluno que tem dificuldade de aprender, fala-se assim dele: mas ele tem a inteligência das ruas, mas ele é rápido para fazer contas, ele é muito esperto em muitas situações práticas. Do “normal”, não se diz nada. Quer dizer, Popkewitz nos diz que os sistemas de raciocínio e os discursos pedagógicos conferem certa seletividade no modo

como os professores vêem as crianças, refletem sobre elas, falavam sobre elas. Ao agirem dessa forma, situam as crianças em um conjunto de distinções, diferenciações e categorias que dividem as crianças em diferentes espaços. E aí alguns ficam confinados nesses espaços.

E aí trabalhamos com o “diferente”, de modo diferente. Por ser diferente, ele não tem aquela inteligência mais abstrata, então vamos tentar trabalhar com situações mais concretas, mais ligadas ao cotidiano do aluno, vamos aproximar a escola da vida real. É o que se diz e o que se faz com esse diferente, não? A minha preocupação é se, quando tentamos de fato estabelecer relações pedagógicas diferentes, desenvolver experiências pedagógicas diferentes com esse aluno diferente, não estamos correndo o risco de confiná-lo? Não estaríamos fazendo com que o tiro saia pela culatra?

Regina: Se pensarmos a partir dessa lógica, estaremos correndo o risco, sim. Mas, quero trazer uma outra lógica. Em primeiro lugar, me parece uma simplificação quando se afirma que “o aluno não aprende”, que “ele tem dificuldade para aprender”. Porque a minha hipótese, a partir de minha própria experiência e das pesquisas que meu grupo vem desenvolvendo, é de que, freqüentemente, não é dificuldade de aprender, mas sim, dificuldade de ensinar. Nós não fomos preparados, nenhum de nós, em nossos cursos de formação, a lidar com alunos de classes populares, com alunos de favela, com alunos afro-descendentes, com alunos indígenas, que pensam segundo outras lógicas. Nós aprendemos que existe uma lógica e não lógicas. Isso é uma primeira questão que eu queria discutir.

A outra questão é a seguinte: temos sempre um sonho de escola, apesar de todas as críticas às utopias, nós temos. Quando educamos, sempre somos direcionados por uma utopia, um sonho a ser realizado. Não se trata de um sonho que nos satisfaz pelo sonho e nos paralisa. É um sonho, uma utopia que

nos move para a ação, como quer o Bloch — otimismo da ação, como ele diz. Então ... se nós sonhamos com uma sociedade mais democrática, mais justa, mais respeitosa, mais rica, mais plural, em que as diferenças possam se expressar...

Muita coisa já aconteceu. Quando é que podíamos abrir um jornal conservador na primeira página e ver dois homens se beijando, por terem se casado ... de acordo com a lei, como acaba de acontecer? Há 50 anos isso era impensável. Aliás, a Igreja Católica continua a afirmar ser pecado. Então, muita coisa já foi conquistada. Quando, no Brasil, podíamos pensar que a ação afirmativa fosse mobilizar toda a sociedade a se pensar e a pensar as suas relações desde a escravidão, desde a chamada "abolição da escravidão"? Então, muita coisa já mudou. Mas, e a escola, que é o que estamos discutindo aqui e que é o nosso mister? Afinal de contas, a nossa militância está sobretudo na escola, está no esforço por fazer uma escola melhor. Penso que o problema é essa nossa formação complicada, que nos encheu de preconceitos que nos impedem de ver, de nos abriremos para o novo e de tentarmos compreender o novo. É essa formação que nos faz ver o menino e a menina, que na escola parecem estar desajustados, que parecem ser diferentes do que se convencionou como normalidade, tornando-se problemas para o professor ou a professora.

Penso, antes de tudo, ser absurdo se afirmar: *ele é bom em fazer contas fora da escola e na escola não sabe fazer contas, não consegue fazer contas porque não tem o pensamento abstrato.* Ele tem pensamento abstrato que se revela no seu cotidiano. Saberes da vida? Quando ele sabe fazer as contas de cabeça, o que a escola tem que fazer? De meu ponto de vista, em primeiro lugar, reconhecer que ele sabe fazer contas. Mas também, tem de fazê-lo compreender que é importante para ele aprender uma outra forma de fazer contas, porque isso tem a ver com a sua melhor inserção na sociedade, no mundo do trabalho. Não é que esteja errado ele fazer contas de cabeça, é que, aprenden-

do a fazer contas no papel, ele pode conseguir um melhor emprego, pode interagir com mais auto-confiança, com gente que o desqualifica, como se ele não soubesse nada. Logo, é uma questão política da maior importância: ele precisa se apropriar do conhecimento que a escola pode lhe ensinar. Enquanto a escola não mostrar isso para ele, ele não vai aprender, porque não compreenderá como esta aprendizagem pode lhe ser útil.

A sociolinguística já provou e comprovou e repetiu que não é que as classes populares falem errado, elas simplesmente usam uma variedade da língua que não é a hegemônica e, portanto, é considerada errada porque os que detêm o poder chamam a sua própria linguagem de a única fala correta. Isso posto, poderíamos pensar: bom, então, não vamos ensinar ao menino as regras da gramática, não vamos ensinar o menino a escrever melhor, não vamos ensinar nada para ele, vamos deixar ele falando como quiser. Não, nós vamos dizer para ele que para a sua sobrevivência, é da maior importância que ele aprenda a linguagem dos poderosos. Por quê? Porque ele vai arranjar um melhor emprego, porque falando como ele fala, ninguém vai lhe dar emprego, porque para fazer um concurso ele vai precisar escrever e, não conhecendo as regras da língua, não será aprovado.

Antonio Flavio: Mas, veja bem, o que o Popkewitz argumenta é que existe uma lógica na escola, na formação de professor, na Pedagogia, com a qual trabalhamos e é essa lógica em geral que é usada para entender os fatos que acontecem na sala de aula, para entender o aluno que está ali presente, o que obviamente afeta a forma como o professor trabalha com esse aluno. Segundo ele, essa é a lógica internalizada na formação de professores. Essa lógica acaba criando um espaço social em que a criança "diferente" é situada, essa lógica acaba funcionando para desqualificar a criança "diferente". E aí o professor vai sempre vê-lo como alguém que é diferente, que é inferior ao aluno "padrão", ao aluno normal.

Regina: Essa é a lógica na qual nós fomos formados. Mas o Popkewitz está fazendo uma generalização e toda generalização é perigosa. Porque lá na escola mesmo, esse professor ou professora, formado segundo essa lógica, começa a se questionar. Aí é que entra o professor reflexivo, o professor pesquisador. Por quê? Porque ele ou ela começa a observar alguma coisa que antes não percebia, já que via apenas o "diferente" no sentido de "anormal", que não aprende, que é desinteressado ou indisciplinado. Só via o lado negativo desse menino. De repente, alguma coisa acontece quando a escola se reúne, por exemplo, nas reuniões pedagógicas e quando essas reuniões pedagógicas se transformam efetivamente no que devem ser — reflexões sobre a prática pedagógica coletiva. Em algumas escolas existe um clima aberto, generoso, receptivo, o que convida o professor ou professora a ter coragem de colocar os impasses que vive na sala de aula, de dizer o que não está conseguindo compreender, o que fez e não deu certo, da mesma forma que traz o que fez e deu certo. Dessa discussão coletiva sobre a prática pedagógica, inevitavelmente, vão surgindo descobertas. O grupo começa a se fazer perguntas. E só descobre alguma coisa quem se faz perguntas, só descobre alguma coisa quem começa a ter dúvidas. Esta é a grande riqueza do espaço das reuniões pedagógicas, quando são efetivamente reuniões pedagógicas. E é de lá, de dentro da escola, que vem surgindo um movimento coletivo e crescente, que percebe que a lógica da escola, na qual fomos todos formados, não é a única.

Outras lógicas estão presentes na escola. É aí que surge a possibilidade de aprender alguma coisa que o nosso curso de formação não nos ensinou, ou seja, que há diferentes lógicas presentes na sala de aula e que há caminhos diferentes de chegarmos ao mesmo lugar. Não nos ensinaram que cada aluno cria o seu próprio método de aprender. Se aprendemos isso, e muitos professores vêm aprendendo em sua própria prática,

podemos construir coletivamente alternativas pedagógicas que põem em questão essa lógica como a única da escola. E é por isso que aparecem tantos trabalhos, pelo Brasil e pelo mundo, que nós tanto admiramos. Que são esses trabalhos que tanto admiramos? São trabalhos que fugiram a essa lógica da escola e que se abriram para outras lógicas, conseguindo realizar o que deveria ser a função da escola, desde Comenius: ensinar tudo a todos. Que é ensinar tudo a todos? É dar a todos a possibilidade de se colocarem nesse "tudo", e deste tudo oferecido poderem melhor escolher. É compreender e expressar o mundo por meio da linguagem musical, ou da linguagem matemática, ou da linguagem pictórica, ou de outras linguagens como a fotográfica, a televisiva, a cinematográfica, e tantas outras. Não é que tenhamos uma expectativa de que da escola saiam cientistas, artistas, músicos etc. Queremos que saiam sujeitos capazes de ler e se expressar por meio de uma linguagem com a qual tenham mais afinidade, o que só podem fazer se conhecerem as diferentes linguagens postas no mundo hoje. Mais uma vez estamos a falar de formação geral ampla que a escola pode e deve oferecer.

Ou seja, porque eu compreendo o mundo por meio de sons, de ritmos, de melodias, de harmonias, isso não quer dizer que eu vou desprezar a linguagem escrita. O Egberto Gismonti disse uma vez numa entrevista: *olha aqui, quando eu vou num avião e vejo alguém lendo um livro e eu estou lendo uma partitura, penso que eu tenho um handicap positivo em relação a ele porque ele só sabe ler a linguagem do livro e eu posso ler a linguagem do livro e a da partitura*. Quem vive uma situação mais favorável? Sem dúvida, quem tem acesso a duas linguagens. Se a escola compreende isso, ela assume como responsabilidade sua, ampliar ao máximo o conhecimento que o aluno já traz, seja em que campo do conhecimento for, para que ele possa ter possibilidade de melhor escolher em qualquer situação de sua vida. Mas, escolher não significa abdicar de outra coisa, porque, por

exemplo, eu conheci um médico cardiologista que escolhia seus assistentes pela cultura geral que eles revelassem ter. Por quê?

Porque, dizia o médico, o específico, ser cardiologista, eu vou ensinar, mas se ele não tiver uma cultura geral, não posso ensinar nada, porque ele não vai entender, como deve ser entendido, o necessário para se tornar um bom cardiologista. E, enquanto operava, cantava áreas de óperas e isso era uma forma de estar testando o universo cultural dos seus assistentes.

Não concordo com o Popkewitz quando diz que só ocorre o confinamento do aluno e que nada pode ser feito.

Antonio Flavio: Mas ele não diz isso. Pelo contrário. O que ele diz é que primeiro devemos problematizar nosso conhecimento e nossa razão. Trata-se de apontar os erros, de desestabilizar o sistema de raciocínio que confina os alunos. Essa já é uma forma de intervenção política. Isso abre a possibilidade de pensarmos de modo diferente, de buscarmos outras lógicas, outras linguagens, outras categorias, outras maneiras de pensar. Abre a possibilidade do novo. O que ele não nos diz, mas nos estimula a buscar, é como é esse novo que pode tornar a escola mais democrática e mais justa.

Regina: Ah, aí está certo. Então, concordamos que é possível mudar.

Antonio Flavio: É que a escola tem procurado, por meio de uma série de estratégias, arranjar um lugar especial para o menino que supostamente não aprende, que não tem cultura, que não tem *background* cultural, que não tem potencial e, por isso, "não vai ser ninguém". E aí surgem a educação compensatória e algumas versões do multiculturalismo. Algumas versões do multiculturalismo acabam sendo estratégias para homogeneizar, para construir um horizonte cultural comum no qual todos acabem se encaixando. Mas na verdade nem todos se encaixarão, porque alguns serão sempre confinados a espaços socialmente inferiores, ainda que aparentemente inte-

grados. O problema é que essa inferioridade será aceita e, muitas vezes, a subordinação e a opressão terminarão sendo aceitas pelo subordinado, pelo oprimido, que então acaba ajudando a preservar a situação que o penaliza. Termina aceitando o que o separa, que o desqualifica. Essas estratégias podem acabar criando um espaço limitado para esse aluno, apesar das boas intenções de quem as pensa e as executa.

Regina: Aí eu estou de acordo. Mas eu temo um pouco certas críticas foucaultianas que, do meu ponto de vista, são uma leitura simplificada do pensamento do Foucault. Essas críticas vêm apenas o aspecto da denúncia, esquecem que Foucault era um militante, que ia para as ruas, que fazia coisas, que propunha coisas, ele não ficava apenas na denúncia do que acontece nos diferentes espaços. Eu compreendo, aceito e incorporo as críticas foucaultianas, fundamentais para, se compreendendo melhor a escola, podermos melhor atuar para mudá-la. Mas também quero olhar para a escola e pensar assim: ah, sim, mas o Foucault também falava em resistência. E aí, então, eu fico muito mais interessada em identificar as formas de resistência que identifico, que capto nas escolas desse país. Está certo, a escola é isso, mas ela é aquilo também. E é o aquilo também que me faz defender a escola como um espaço possível e importante, porque se eu achasse que a escola era só isso que é denunciado, eu diria: vamos acabar com a escola.

Antonio Flavio: E vamos para a rua fazer outra coisa, criar outro espaço.

Regina: É isso, é isso.

Antonio Flavio: Recentemente eu li um estudo em que essa discussão surgiu. Um estudo foucaultiano em que, embora o autor tivesse trabalhado a questão da resistência teoricamente, na hora da análise o que apareceu foi apenas a relação do poder, foi o poder produtivo. E muito apareceu em relação a outros rumos possíveis. Assim, fica de fato muito difícil para

o professor. Já se disse em relação à teoria crítica e eu penso que a pós-crítica apresenta o mesmo problema: fazemos a denúncia, em análises extremamente inteligentes, interessantes, que nos ensinam muito, mas continuamos profundamente sovinas no que se refere a dar ao professor um pouco mais de estímulo para pensar sua realidade de forma diferente. Ou seja, ajudamos o professor a entender as relações de poder e de opressão, mas não o ajudamos tanto a pensar como é possível lutar contra essas relações, como transformá-las e como criar espaços outros, em que outras, pelos menos outras, relações de poder estejam presentes.

Regina: Essa crítica que alguns fazem é desmobilizadora.

Antonio Flavio: O professor fica de pés e mãos amarrados.

Regina: Essa crítica, do meu ponto de vista, é absolutamente desmobilizadora, e portanto, serve aos inimigos da escola. Na verdade, ela não ajuda em nada ao professor. E eu não estou falando de caridade, não é nada disso que eu estou falando...

Antonio Flavio: Nem de receita.

Regina: Nem de receita. Estou falando da realidade concreta com a qual nos deparamos na escola, nós que passamos pela escola, não só como alunos, mas como professores. Professora da escola fundamental eu, professor do ensino médio você. Nós temos uma boa vivência da escola, conhecemos o que é a escola real, e também, o que é a escola potencial. Sabemos que na escola real estão aqueles que de fato fazem tudo o que é denunciado, mas também estão aqueles que, contra tudo e todos, fazem um trabalho muito bom e importante. Então, é nesse trabalho bom e importante que nós dois nos inspiramos para discutir escola e currículo.

Antonio Flavio: Pois é, currículo tem sido nossa paixão. Há quase vinte e cinco anos que venho trabalhando com ques-

tões de currículo. Mas tenho hoje uma preocupação, sinto hoje uma dificuldade, sobre a qual tenho falado muito. A idéia de currículo se ampliou tanto que não sei mais o que ela significa. Aliás, você faz uma distinção entre currículo *stricto sensu* e currículo *lato sensu* que seria interessante discutirmos.

Regina: Eu julgo que os teóricos que tratam de currículo num sentido estrito acabam não tratando, não dando conta da questão mais ampla do currículo, da escola, da educação. Ao mesmo tempo, os que foram abrindo, abrindo e cada vez mais abrindo a noção de currículo, de tanto abrir, se perderam e deixaram lá atrás a própria concepção de currículo.

Antonio Flavio: Mas o que é para você essa visão estrita de currículo? E a aberta?

Regina: A visão estrita de currículo para mim é a visão perigosa de um especialista. Eu pessoalmente tenho problemas com os especialistas e os especialismos, porque entendo que o especialista perde a visão mais ampla, limitando-se a querer entender o seu específico sem um quadro mais geral. Então, essa discussão de um currículo *stricto sensu* me parece limitada.

Antonio Flavio: Mas, você não disse ainda. Que é currículo stricto sensu?

Regina: É isso que eu estou falando. É uma visão limitada de currículo, restrita apenas à escola ou até à sala de aula, aos conhecimentos que são transmitidos ou criados ou recriados na escola, ao processo ensino-aprendizagem. E disso não sai. Fica-se preso à escola. Mas os que abrem demais, caem no perigo de irem abrindo tanto, saindo da escola para o entorno da escola, para o shopping center, para a cidade, para a sociedade onde a escola está, para a cultura da qual a escola é parte, para o mundo no qual a escola está e aí surge o perigo de se perder da questão central que seria a questão do currículo na

escola. Quando se trata de currículo, é claro que tudo importa ... para que melhor se compreenda e se atue no currículo.

Antonio Flavio: É, eu acho muito perigosa essa visão. Tão ampla que abrange tudo. Recentemente eu li uma concepção de um especialista americano que diz: currículo é tudo aquilo que eu resolvo fazer com os meus alunos. Ainda pensei assim: coitados dos alunos e dos professores que vão entender currículo dessa forma. Agora, acho que o entorno pode estar presente no currículo, o shopping center pode estar presente no currículo, a televisão pode estar presente no currículo quando a escola, que tem fins diferentes de todos os outros espaços, traz para dentro de si, interage, dialoga com esses espaços, critica esses espaços. Isso é uma coisa. A televisão pode ter o seu currículo, já que ela se organiza como espaço que pretende influenciar, formar. Mas é diferente do currículo da escola. É claro que a escola não pode ficar fechada nos seus muros, mas ampliar a palavra para significar todo e qualquer espaço em que ocorra a educação acaba com a especificidade que caracteriza a escola.

De qualquer modo, vamos falar em currículo escolar, que é o que me interessa. O currículo escolar que está interagindo, que está recebendo impulsos, que está dialogando, que está buscando informações, está buscando enriquecimento, que está levando o aluno a entender melhor as relações, a criticar, a se situar. Mas, de fato eu não aceito que se diga "tudo é currículo". Porque aí eu fico sem saber o que é currículo, eu não sei onde agir. Quando você fala também em especialismos e generalismos, eu penso que no caso do currículo há algo paradoxal: o especialista em currículo sempre foi visto como um generalista, porque exatamente ele não é o especialista em disciplina nenhuma. Ele não vai analisar particularmente como é que se deve pensar conhecimento escolar, ensino e aprendizagem em Física. Isso ele não faz. Ele vai dialogar com os especialistas nas disciplinas. Portanto, penso que ele tem, ou deveria ter, uma visão ampla da escola e do processo curricular.

Esse processo, a meu ver, tem como centro o conhecimento escolar. Politicamente, é importante que o conhecimento escolar esteja no centro das discussões sobre currículo. A escola está sendo acusada de não conseguir ensinar, de não promover a aprendizagem do aluno, de estar formando pessoas sem os conhecimentos indispensáveis à luta por uma vida mais digna. O conhecimento é hoje cada vez mais importante para toda e qualquer criança, todo e qualquer adulto. Logo, eu vejo o processo curricular na escola girando em torno de conhecimento. Obviamente não é qualquer conhecimento, desprovido de qualquer sentido, mas um conhecimento que, depois de uma série de perguntas que se façam e de respostas que se dêem, e com base em um posicionamento claro e consciente, tenhamos considerado importante de estar sendo trabalhado por alunos e professores.

Regina: Bom, nesse ponto estamos de acordo, então vamos seguir essa linha. Eu, como você, tenho um compromisso com a escola. Eu, como você, ainda acredito que a escola é uma instituição importante na sociedade, seja qual for. Especialmente numa sociedade como a nossa, cuja maioria da população teve negado historicamente até o direito de na escola entrar. Então, eu estou de acordo com você.

Antonio Flavio: E ainda, até hoje, de nela ficar e de nela aprender.

Regina: Eu estou falando ainda de entrar, eu estou falando ainda de ter acesso à escola. A maioria da população brasileira, por muito tempo, sequer entrou na escola. A escola era um espaço das elites e das classes médias, que sempre tiveram como modelo as elites. Agora, como você, eu defendo a escola. Eu defendo a escola, mas, quando falo de escola, estou falando da escola que me interessa politicamente, que é a escola pública, que é o único espaço possível para as classes populares de se educar, no sentido que a escola dá à educação e que

ainda é considerado valor na sociedade. A educação hoje é uma questão estratégica no mundo, porque conhecimento hoje é uma questão estratégica no mundo, todas as sociedades pretendem educar a sua população. Por quê? Porque é uma possibilidade de romper essa distância entre os países mais ricos, ditos desenvolvidos, e os países mais pobres, ditos subdesenvolvidos ou não-desenvolvidos. Se tomarmos como exemplo a Irlanda ou a Coreia, veremos o que pode uma sociedade que investe efetivamente em educação. Sociedades que até um tempo estavam lá atrás nos Índices de Desenvolvimento Humano, muito atrás do Brasil e que hoje estão lá na frente.

Logo, educação ainda é uma questão estratégica no mundo, talvez hoje mais do que nunca. E, como você, eu defendo a escola. Defendo uma escola de qualidade, mas que ponha em questão o que é qualidade. Qualidade para uns é algo ligado a resultados, a demandas do mercado. Qualidade para outros tem a ver com a melhoria da condição de vida da população global. Qualidade social, pelo que lutamos, é absolutamente diferente de qualidade total, o que interessa ao mercado.

Antonio Flavio: Penso que a idéia de qualidade inclui o que é necessário para essa sobrevivência, para essa luta, para conseguir dar conta de chegar às condições mínimas de sobrevivência. Tudo isso vai envolver diferentes conhecimentos, comportamentos, habilidades e técnicas. Alguns da cultura dominante, porque o adolescente precisa de elementos da cultura dominante para seguir em frente, para conseguir um emprego, para melhorar de vida. Há elementos que são indispensáveis para isso. Não concordo quando se desvaloriza esse aspecto.

Regina: Também eu, pois os que assim o fazem, para mim, fazem gol contra. Para usar um termo da moda, acho politicamente incorreto.

Antonio Flavio: Com certeza. Mas eu queria completar a idéia de qualidade, completá-la com a idéia de superação. Com

a idéia de ir além de tudo isso. Com a busca de alguma coisa melhor, de um mundo melhor, de uma humanidade melhor, de um ser humano melhor. Aí, nesse terreno, chegamos a valores, se não universais, mas valores a respeito dos quais se discuta, valores que se considerem como os mais adequados para a ocasião. Chegamos também a conhecimentos não tão pragmáticos, não tão imediatistas. Certamente todas essas decisões são difíceis, não temos respostas prontas, pré-definidas, que nos ajudem.

Regina: O que você traz nos leva inevitavelmente à discussão que me parece central na escola hoje — a discussão de currículo: que conhecimento cabe à escola transmitir? Será que apenas transmitir conhecimentos é suficiente? Qual seria, efetivamente, na escola, o papel do conhecimento?.

Porque veja, até um tempo atrás era aceito que o papel da escola era apenas transmitir às novas gerações o que as gerações que as antecederam produziram. Era passar para as novas gerações tudo aquilo que foi criado, construído, produzido pelas gerações anteriores, para não se cair no perigo de cada geração estar sempre redescobrimo a roda. Mas, é evidente que, nessa idéia de transmissão de conhecimento estava embutido algo que hoje é muito contestado e que vem lá dos Iluministas. Haveria um “conhecimento elaborado”, denominado universal, verdadeiro, entendido como absoluto, que negava o próprio movimento da história. Ou seja, o que é verdade num determinado momento histórico é contestado num momento imediato ou posterior. É contestado na sua validade exatamente porque a ciência não é o que foi dito por alguns e repetido por outros, *a verdade*.

O que Heisenberg disse um dia, que hoje é aceito, é ser a ciência apenas a busca da verdade, não a verdade. O cientista está permanentemente em busca da verdade, que ele pensa ter encontrado quando a sua verdade se transforma em paradig-

ma. Mas, um paradigma é aceito como verdade enquanto é hegemônico, enquanto é aceito pela comunidade científica, que tem poder de decidir o que é o certo e o que é o errado. De repente alguém contesta essa verdade e, dentro dos cânones científicos, comprova uma outra verdade. Se aceita a nova verdade comprovada, aquela verdade anterior não é mais considerada a verdade, sendo superada por uma nova verdade.

Mas a escola, até pouco tempo, aceitava como seu papel, transmitir a verdade, a verdade da época, apresentada como a verdade de todos os tempos. Mas, hoje, com o movimento de grupos que contestaram a ordem estabelecida, com o movimento daqueles que foram subalternizados historicamente, com o movimento daqueles que foram colonizados, que foram oprimidos, que foram explorados e que se sentiram como tal, constrói-se uma outra versão da própria história. Chega-se ao ponto de vista daqueles que foram vencidos e que se apresentam, não como os definitivamente vencidos, mas como os que por um momento foram vencidos e que armazenaram forças para novas lutas. Isso muda a própria idéia do que seria conhecimento e denuncia que o que era apresentado como único conhecimento, não era outra coisa senão o conhecimento que servia aos que detinham o poder e nele desejavam se manter. Então, essa questão hoje é uma questão da maior importância e seria lamentável que alguém não levasse em consideração que o ponto de vista não é outra coisa senão a vista de um ponto. Dependendo do lugar em que me situo, eu vejo alguma coisa, se estou do outro lado, vejo outra coisa.. Não é por acaso que na Índia tem um grupo que desenvolve *Subaltern Studies*, pretendendo reescrever a História da Índia. Por quê? Porque entende que a história oficial da Índia foi a história dos ingleses, escrita do ponto de vista dos ingleses ou de seus prepostos, que dominaram por tanto tempo a Índia. O grupo dos *Subaltern Studies* está reescrevendo essa história, e esse movimento de reescrita da história vem se espalhado pelo

mundo. Não é possível que a escola não se mostre pelo menos sensível a esse movimento.

Antonio Flavio: Sim. Penso que seu argumento é bem aceito, ou mais aceito, quando se pensa em disciplinas como História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes, Literatura.

Regina: Eu digo que vale para qualquer uma.

Antonio Flavio: Mas em História se torna mais evidente, não é? Um livro de História pode apresentar a voz do vencedor ou a do vencido ou ambas.

Regina: O que seria o melhor. Porque ele estaria problematizando, ele estaria dando condições para o aluno desenvolver o seu pensamento crítico. Ele veria e analisaria duas versões sobre o mesmo fato.

Antonio Flavio: Agora, quando se chega ao nível de ciência exata, para algumas pessoas se torna mais complicado de entender. Será que a Física apresentaria tanto quanto a Geografia e a História, os "vestígios" do espaço e do tempo em que é pensada?

Regina: Tanto quanto. Vou dar um exemplo. A Física que você citou. A Física newtoniana foi considerada como A Verdade por mais de um século, dela decorreu uma concepção de mundo, hegemônica à época e por muito tempo. Newton viu o que ele podia ver, dada a sua inserção no mundo num determinado momento histórico, dispondo de determinados instrumentos. As leis de Newton são válidas quando estamos falando de tempo absoluto e quando lidamos com corpos praticamente rígidos que têm um dado volume. Quando a Física Quântica aparece, que é uma outra concepção da Física, provoca uma ruptura no pensamento newtoniano. Assim também aconteceu com a teoria da relatividade. Elas aparecem se contrapondo a uma visão newtoniana da Física, já que aportam estruturas conceituais novas. O que quero dizer é que a Físi-

ca, como uma ciência hegemônica, influenciava todos os demais campos de conhecimento. Essa visão de ciência passou para a escola e, lamentavelmente, ainda hoje vejo vestígios de uma escola que se pensa, ainda que não o saiba, numa perspectiva newtoniana.

Antonio Flavio: Mas isso não significa abandonar o Newton.

Regina: De jeito nenhum, ele dá conta de muita coisa, mas não de tudo, como no seu tempo se acreditava.

Antonio Flavio: Então, ele não foi superado no sentido de se mostrar equivocado, errado. O que se mostrou foi a incompletude do seu pensamento.

Regina: Não só. A teoria newtoniana dá conta de uma série de problemas que ainda estão postos. O que não significa que a teoria newtoniana em sua totalidade se mantenha. Não. Muito do que o Newton pensava como a verdade, foi superado pela Física Quântica, pela Teoria da Relatividade. Portanto, alguma coisa da Física newtoniana se mantém, eu não diria que atual, mas ainda em uso.

Antonio Flavio: Ainda dando conta de uma série de questões.

Regina: Tem mais, quero dar um outro exemplo. Muito do que as Ciências Humanas defenderam durante tanto tempo — o princípio da neutralidade, o princípio da objetividade — foram superados não pelas próprias Ciências Sociais e Humanas, mas pela própria Física. Quando a Física afirma que o observador influi no fenômeno, põe por terra não só a objetividade como a neutralidade. Foi a Física que fez isso. Então, o que quero dizer é que há uma relação entre os diferentes campos do conhecimento que nem sempre é percebida. Daí a minha preocupação com as visões mais estreitas, mais específicas, melhor dizendo, que têm dificuldade em compreender que

num determinado momento histórico, num determinado contexto, há uma visão de mundo que se torna hegemônica e que, por hegemônica, impregna todos os campos de conhecimento. Se alguém fica preso no seu específico, não vê a complexidade deste processo.

Antonio Flavio: Impregna tanto os mais específicos quanto os mais amplos.

Regina: Sem dúvida. Mas o perigo para mim não é alguém ser impregnado, é não perceber que está sendo.

Antonio Flavio: Voltando à escola. Penso que ela não consegue de fato transmitir ao aluno, no caso da ciência, nem mesmo a visão da ciência clássica. Ela apresenta uma noção caricata de ciência. Se trabalhasse bem a clássica já faria muito, na medida em que abriria espaço para que depois o aluno fosse avançando. Faço um paralelo com o conhecimento que se produziu na área de educação, nos cursos de pós-graduação, na década de 70, que não chegou nem a uma postura positivista, era a celebração do empirismo, muito pouco fundamentada, muito pouco problematizada, muito simplificada.

Regina: Eu julgo que você toca num problema fundamental para a escola. É o seguinte: a escola vive se afirmando transmissora da Ciência, da Filosofia, enfim do conhecimento em seu sentido mais amplo ou no seu sentido mais estrito, mas, na verdade, ela trabalha com fragmentos. Não é a ciência que é transmitida para os alunos; são fragmentos de uma ciência que vem em pedacinhos e que, na verdade, não dá possibilidade ao aluno de entender a Ciência. A escola fala de pesquisa, ela diz que faz pesquisas, experimentos, mas ela repete experimentos que já foram testados e aprovados, ela não permite que os alunos revivam de fato o processo dos experimentos que chegaram a uma determinada descoberta, não permite que os alunos entendam o processo de descoberta. Portanto, eles não compreendem o processo, limitando-se a memorizar os

resultados. A escola não permite sequer, e isso é o pior, que se vá instaurando entre os alunos o espírito científico. Ela entrega tudo pronto.

Antonio Flavio: E quando ela trabalha esses experimentos, mesmo os já conhecidos, ela o faz, em geral, segundo a ótica do indutivismo ingênuo, uma tentativa bem limitada de se entender o fenômeno científico. Então, ela não só não leva ao desconhecido, como o próprio conhecido é apresentado de uma maneira simplificada, mal interpretada. Isso se evidencia na experiência do feijãozinho no algodão, para que a criança observe o desenvolvimento, como se fazer ciência correspondesse a olhar alguma coisa ir simplesmente acontecendo. Parece que o ser humano não está presente no processo de construção da ciência.

Regina: Deixando de lado a experiência, pense nos fatos mais "corriqueiros" da vida moderna. O aluno aprende eletricidade, mas não é capaz de entender porque é que aqueles dois fios produzem luz, porque isso não é ensinado. O aluno fica sem compreender o processo fascinante de produção de conhecimentos, que é o que supostamente está sendo ensinado.

Antonio Flavio: No caso da Física, o foco na lei, no problema, na matematização acaba fazendo com que os aspectos do cotidiano em que a Física se expressa sejam totalmente ignorados na escola.

Regina: E o que se vê, hoje e sempre, é que os grandes físicos invariavelmente se aproximam da Filosofia, se aproximam da Música, se aproximam da Arte. Einstein, que tocava violino, é um exemplo já clássico. Agora, os que estão na escola, ensinando para os nossos alunos, sequer são capazes de dar sentido ao fenômeno da eletricidade.

Antonio Flavio: E aí voltamos à formação de professores, seja a inicial, seja a continuada. E aí fico pensando em uma

questão que sempre se coloca em encontros de professores. Como uma Secretaria de Educação poderia contribuir mais para que o professor enfrentasse melhor esses problemas, se atualizasse, tanto em termos de seu conteúdo específico como dos conhecimentos pedagógicos. E há certamente uma outra questão associada a essa. Como uma Secretaria de Educação deve agir? Que grau de interferência uma secretaria deve ter na escola? Certamente não há um ponto ótimo que possa valer para qualquer rede. Depende da rede, do professorado, das escolas, do momento, dos propósitos que se tenha. Creio que não há uma resposta precisa para isso, creio ser impossível.

Mas acho importante ressaltar que uma Secretaria precisa dizer a que veio. Ela tem que ter princípios que quer ver implantados. Precisa defendê-los e orientar a rede para que eles se concretizem. Além disso, se a escola sente dificuldades e pede apoio, a Secretaria não pode se negar a apoiar.

Regina: Mas, e se a escola não pede?

Antonio Flavio: De qualquer modo, julgo que a Secretaria precisa ir à escola, conhecer a escola, ver o que se está fazendo, como se está fazendo, compreender a escola e seus interesses. A escola precisa aceitar que se trata de um dever da Secretaria, não é só um direito. Também considero fundamental que a Secretaria conheça os bons trabalhos que as escolas estão fazendo e que divulgue esses bons trabalhos. Mas eu tenho dúvidas a respeito.

Em algumas cidades, como Rio de Janeiro e São Paulo, as redes são enormes e há escolas situadas nos mais diferentes locais. As equipes das Secretarias por vezes são reduzidas e há também professores por vezes altamente resistentes. Enfim, nessas situações eu tenho dúvidas. Embora tenda sempre a dizer que um processo de apoio ao professor e à escola, como um processo de renovação curricular devam centrar-se na escola, uma Secretaria tem que estabelecer certos princípios, tem que

estabelecer certo norte. Por que ela faz parte de um governo que veio para isso, para definir um pouco como é que vai se fazer educação no país. Ela tem que ter um projeto de educação. Ela tem que se colocar ao dispor das escolas e ela tem que ter, tem que ser também um elemento de controle da escola. Ela tem que conhecer e saber o que a escola está fazendo, o que a escola está conseguindo, o que a escola não está conseguindo e em que medida pode apoiar ou não. Não dá para deixar que a escola faça tudo que bem deseja sem nenhum diálogo com a Secretaria ou sem nenhuma interferência da Secretaria. Mas é claro que a Secretaria não poderia, nunca, interferir para dizer: Vocês estão fazendo tudo errado! Essa metodologia não se usa mais! Vocês têm que seguir a proposta curricular! Vocês têm que estudar o construtivismo! Isso seria um absurdo. Por que a escola pode trabalhar muito bem seguindo uma linha diferente da que a Secretaria valoriza. A Secretaria precisa ver, conhecer, aceitar, esperar. Sugerir: Há outras hipóteses, vocês não gostariam de se informar sobre elas? Enfim, abrir os horizontes da escola, como a escola precisa fazer com o seu aluno. Estimular a escola para ir além, pois a escola sempre pode ir mais além. Ela não pode achar que faz algo bem, pode parar nesse ponto e tudo está resolvido. Ela deve ser instigada a buscar outros caminhos.

Como você vê essa questão? Porque nós não defendemos parâmetros, diretrizes, receitas feitos em gabinetes, por melhores que sejam, e que sejam impostos às escolas como pacotes a serem digeridos. Nós sempre nos posicionamos contra tais medidas. Nós achamos que são atitudes não democráticas. Nós achamos que essa forma de reformular o currículo e aperfeiçoar o trabalho da escola não dá conta da diversidade que se encontra na escola, das diferentes realidades que constituem as escolas. Elas precisam ter um espaço, sim, para trabalhar com autonomia, com seus professores, seus alunos, sua cultura.

E aí volta a questão. Como uma Secretaria, nessa perspectiva, mais democrática, mais de apoio, mais de fazer com a escola, mais centrada na escola, deveria atuar? Essa resposta não é simples, pois a Secretaria tem obrigações junto aos que elegeram o governo de que ela é parte.

Regina: Olha, penso que você traz um impasse que todos nós, que trabalhamos de fora da escola com a escola, ou pelo menos tentamos trabalhar, vivemos. Em geral conto uma história que defende um ponto de vista que não é exatamente igual ao seu, mas apresenta algumas proximidades. Alguns anos atrás estive no Brasil uma mulher que exercia, na Inglaterra, o similar ao cargo de Ministra da Educação. Quem a entrevistou foi José Carlos Azevedo, ex-reitor da UnB durante a ditadura militar. Guardei essa entrevista porque a considero preciosa por ser um exemplo do desencontro de concepções de mundo e de diferentes visões do papel da universidade na sociedade. Ele perguntou: *como a senhora controla o que é feito nas universidades com o dinheiro que o Estado fornece?* O mote era esse. Ela teve muita dificuldade em entender a pergunta. Finalmente, respondeu: *não me cabe avaliar. Eu vou dizer o que me cabe fazer: conseguir os recursos materiais e financeiros para que a universidade realize o seu currículo. O currículo, para mim, é o jardim privado da universidade. Eu tenho que fornecer as condições indispensáveis para que a universidade possa realizar o seu currículo.* Mas o entrevistador insistia: *Mas, quem avalia?* E ela respondeu: *Quem deve avaliar é quem sofre a ação da universidade, ou seja, a sociedade. Se a universidade é boa, ela é aprovada pela sociedade, ela é procurada pela sociedade. Os seus resultados transparecem porque dão respostas às perguntas que a sociedade faz. É essa a avaliação que eu entendo que deva acontecer, a da sociedade, não a minha. Cabe-me fornecer condições para que a universidade possa realizar o seu trabalho. Se eu não atuar nesse sentido, a universidade não pode realizar o seu projeto. É o que eu faço.*

Essa argumentação me encantou.

Então, eu diria o seguinte: Se eu tivesse algum poder, iria usá-lo assim. As Secretarias de Educação deveriam ser enxutas e não ampliadas, como freqüentemente acontece. Eu jamais levaria para a Secretaria os melhores professores, os que estão realizando o que de melhor acontece nas escolas. Os professores que se destacam costumam ser chamados para a Secretaria de Educação com a justificativa de que lá eles terão uma ação mais ampla. Discordo disso. Penso que se a prioridade é a escola, é na escola que vamos colocar o que o sistema tem de melhor. Penso que o papel da Secretaria seria predominantemente fornecer condições físicas, humanas, materiais, financeiras para que a escola melhor desenvolvesse o seu currículo. Bom, como eu atuaria quando uma escola demandasse da Secretaria um diálogo mais próximo? Nós gostaríamos de ter Fulano de Tal vindo aqui para discutir conosco a questão, por exemplo, do currículo ou da avaliação ou do que seja. Entendo que a Secretaria deve propiciar isso. Deve pôr-se à disposição da escola, porque quando dois pensam, pensam melhor do que um sozinho.

Entendo que o diálogo pode ser fértil quando a Secretaria não assume uma postura autoritária, embora muitas vezes a relação Secretaria-escola seja muito autoritária. Esse autoritarismo é evidente quando se diz: *agora seremos todos construtivistas!* O que eu vi neste Brasil inteiro no início dos anos noventa foi lastimável. A professora dizia: *Bom, se agora é assim, eu não preciso fazer nada. Os alunos é que vão fazer tudo sozinhos.* Essa foi uma leitura equivocada do construtivismo, apresentada equivocadamente para as escolas. Discordo, por isto e por tanto mais, de uma Secretaria intervencionista. Mas, há um problema que você trouxe e que é o meu dilema. Um governo é eleito pelo projeto que apresenta ao povo e, se ele apresenta um projeto, ele tem de garantir que esse projeto se materialize. Mas há aspectos complicadores. Porque, radicalizando-se isso,

nós não vamos mais ter eleição de diretor, vamos querer diretores afinados com o projeto vencedor, para garantir que o projeto aconteça na escola. E como fica nossa luta histórica pela eleição de diretores, que é necessária, embora não suficiente para a escola se democratizar?

Portanto, essa é uma questão complicada, não resolvida, para a qual nem você nem eu temos resposta, pois vivemos o mesmo dilema. Eu só posso dizer que, possivelmente, se eu fosse do partido que venceu a eleição, de um partido sério, que apresentasse um projeto à discussão da sociedade e, se esse projeto fosse vencedor, eu me sentiria na obrigação de fazê-lo acontecer nas escolas. Mais do que isso, não sei dizer. Sinceramente, não sei. Porque isso é perigoso, pois de repente estaremos impondo às escolas algo que elas não desejam e que irão sabotar e acabar não fazendo.

Antonio Flavio: O importante, a meu ver, é que a Secretaria consiga estimular a escola para se superar, para ir além, para experimentar outros aspectos, outras perspectivas.

Regina: Ou apenas a avançar. Porque eu não sei se precisa experimentar tanto. Acho que deva estimulá-la a avançar em busca de novos padrões de qualidade.

Antonio Flavio: Não é mesmo simples. Vejo como uma decisão muito difícil. Mas creio que aceitamos que se não deve haver imposição, também não pode haver omissão. Não pode ocorrer o *laissez-faire*. Não se pode admitir que tudo seja possível, tudo seja bom. E no caso da escola que estiver fazendo um bonito trabalho, a Secretaria vai precisar estar lá apoiando e estimulando para que ela caminhe ainda melhor.

Regina: Ajudar a caminhar melhor.

Antonio Flavio: Talvez pudéssemos discutir uma outra questão. Nos grandes centros, o problema da violência tem cada vez mais se manifestado na escola.

Regina: Mais uma vez fica evidente que a escola não é uma ilha no oceano da sociedade.

Antonio Flavio: Claro, como a sociedade está violenta, a violência aparece também na escola.

Regina: Este é um problema que a escola não pode resolver. Porque é um problema social mais amplo. Aliás, é um problema mundial.

Antonio Flavio: Mas algumas medidas se fazem necessárias. É claro que não defendo mais violência, não é violência respondida com violência.

Regina: Não, aí não. Mas há escolas que tomam certas medidas que às vezes dão certo. Há formas de canalizar a agressividade de uma forma construtiva. Na escola, o esporte pode cumprir esse papel. A arte cumpre esse papel. Certos projetos que vêm da necessidade, do desejo dos alunos e da comunidade cumprem esse papel.

Antonio Flavio: Trabalhando com o apoio da comunidade.

Regina: O diálogo com a comunidade cumpre esse papel. A escola tem de se abrir para ser um espaço cultural da comunidade, não ilhas com grades, com cadeados. O que se observa pelo Brasil afora é que a escola aberta à comunidade não é atacada. Isso vem acontecendo. A escola aberta à comunidade, a escola em que a comunidade se sente com direitos e compreendeu ser um espaço cultural e educativo da comunidade, o seu espaço é usado para encontros, reuniões, festas, feiras, para muita coisa. É muito bom quando isso acontece. Mas certamente não podemos deixar de saber que esse é um problema para além do poder da escola resolver. É um problema social muito mais amplo. É um problema global, não é um problema nacional sequer, muito menos local. Mas penso haver uma conclusão nossa importante. Apesar de tudo o que acontece nessa sociedade perversa, desigual, submissa aos

poderosos, apesar disso tudo, a escola tem um papel importante e não podemos abdicar dela. Na verdade, nós dois dedicamos nossa vida a isso.

Antonio Flavio: Com certeza.

Regina: Veja, isso foi um diálogo nosso. Um homem e uma mulher, ambos professores, ambos defensores da escola, embora extremamente críticos da escola como ela está sendo. Brasileiros, vivendo no Rio de Janeiro. Trabalhando em universidade e vindo de larga experiência em escola. Sempre voltados para a escola em nossas pesquisas, em nossos textos. E aí organizamos este livro, que apresenta outros depoimentos, de outros intelectuais, de outros lugares, que nos trazem as suas preocupações com a educação, com a escola, com o currículo, com o conhecimento escolar. Por isso resolvemos fazer esse livro. Para mostrar que em um mundo globalizado, a escola, afinal de contas, ainda é uma questão estratégica.

Antonio Flavio: Gostaria de acrescentar algo. Penso que a mudança na escola certamente não ocorre nem por decreto de uma Secretaria, nem pela pesquisa de alguém iluminado da universidade. O processo é bem mais complexo. Porém, eu acredito que nossas reflexões, nossas pesquisas, nossas publicações, como este livro, embora não mudem a escola e nem o mundo, podem ajudar o professor a entender melhor esse mundo, sua escola, sua prática. Nesse movimento, pode renovar suas idéias, aperfeiçoar os caminhos, buscar novos rumos. Então, trazer estes estudos, de outros autores, de outros países, reflete, de nossa parte, a intenção de estimular o professor a refletir sobre o que faz e a melhorar o que faz.

Regina: Apoiado.