

Escola de oito anos (a incompreensão pedagógica)

José Mário Pires Azanha *

*“Onde há poder, ele se exerce.
Ninguém é, propriamente falando, seu
titular; e, no entanto, ele sempre se
exerce em determinada direção, com uns
de um lado e outros do outro; não se
sabe ao certo quem o detém;
mas se sabe quem não o possui.”*

Michel Foucault

A datação de um processo histórico é sempre discutível, mas em alguns casos trata-se de recurso inevitável para assinalar pontos de inflexão de um curso de acontecimentos. Tal ocorre com o processo de democratização do ensino público paulista, como veremos adiante. Antes, porém, de tratar de datas, retomemos aqui uma distinção importante com relação ao conceito de democratização do ensino, de que já cuidamos em outras oportunidades, mas à qual convém retornar.

No seu significado básico e politicamente importante, democratização do ensino refere-se à oportunidade de acesso de toda a população ao conjunto de vagas oferecido pela rede de escolas públicas. Neste

(*) Professor da Faculdade de Educação da USP.

sentido, a democratização do ensino tem algumas datas importantes. A primeira delas é 1967 quando a Administração Ulhoa Cintra eliminou na prática o exame de admissão ao curso ginásial, instituindo de fato a escola básica de 8 anos. No ano seguinte, criou-se um novo tipo de escola, o Grupo Escolar-Ginásio destinado a ensaiar formas de organização para a contínua escolaridade de oito anos que se instalava. A abolição prática dos exames de admissão ao ginásio tornou-se, com o tempo, irreversível, mas os grupos escolares-ginásios foram extintos dois anos após a sua instituição. Em 1971, a Lei 5.692 fixou a obrigatoriedade da escola de oito anos.

O que se pretende neste pequeno trabalho, é examinar rapidamente a reação do magistério ao esforço de democratização do ensino iniciado pela Administração no Estado de São Paulo. Na ocasião, 1967, houve uma intensíssima campanha na imprensa contra a abertura do ginásio para todos. A alegação era de que a rápida ampliação de vagas para toda a população provocaria a queda da qualidade do ensino. Essa idéia — uma das mais persistentes idéias feitas — acabou sendo aceita por grande parte do próprio magistério que reagiu contra a nova clientela tornando feroz e devastador o processo de avaliação escolar. Embora na época a Administração do ensino tivesse tomado medidas para evitar a reprovação maciça, essa primeira reação do magistério fixou um entendimento que persiste até hoje impedindo que se tenha de fato uma autêntica escola de oito anos.

A alegação de que a escola aberta para todos provocou uma queda de qualidade e que por isso não houve democratização, mas simples massificação é um astucioso jogo verbal para fixar uma visão elitista da escola pública. A verdade é que não há escola democrática se não houver escola gratuita para todos. Que-

rer associar causal e mecanicamente a expansão da escola pública com má qualidade do ensino é falsear a compreensão da realidade. No Brasil, de fato, nunca houve boa escola pública. A referência que se faz a alguns estabelecimentos tradicionais e de alto padrão de ensino precisaria ser acompanhada de descrição do nível sócio-econômico da clientela que freqüentava essas escolas. (Gentile, o pedagogo do fascismo, afirmava: "poucas escolas, mas boas".) Contudo, o desafio posto pela democratização do ensino é outro: escola para todos e de boa qualidade.

Hoje, quase vinte anos após a instituição na prática da escola de oito anos, ainda continuamos a não ter de fato nem uma razoável qualidade de ensino nem a própria escolaridade de oito anos, porque a clientela se perde pela evasão e pela repetência. Qual a responsabilidade do magistério por essa melancólica situação do ensino público? Todos sabemos que apenas estamos saindo de uma época politicamente sombria e que por isso mesmo a educação popular esteve longe de ser prioritária. Nesse quadro político, negaram-se sistematicamente os recursos materiais e humanos para transformar a qualidade da educação pública, mas ainda assim não podemos descartar de plano a parcela de responsabilidade do próprio magistério na degradação da escola pública. Para que se inicie a avaliação dessa responsabilidade propomos a consideração dos seguintes pontos:

1 — Os antigos professores secundários, hoje chamados professores nível 3, nunca revelaram compreensão de que a escolaridade de oito anos representava uma situação educacional inédita, que precisava ser enfrentada por uma revisão de conceitos e de atitudes. Os altíssimos índices de reprovação na 5.^a série do 1.^o grau são uma indicação segura apenas de um fato: a persistência interna, na escola, da antiga divisão dos

ensinos primário e ginásial. Continua-se a negar, pedagogicamente, a conquista política do reconhecimento legal do direito social da escolaridade básica de oito anos para todos. O aluno das nossas escolas públicas, que sobreviveu ao massacre da 1.^a série, tem apenas metade das chances de sobreviver ao massacre da 5.^a série. Os professores desta série, representantes da casta diferenciada dos professores nível 3, continuam com zelo extremado a garantir a persistência da antiga divisão entre ensinos primário e ginásial. O anseio popular por uma escolaridade mais prolongada, que acabou pressionando o poder público à instituição legal da escola de oito anos, não encontra ressonância dentro da escola. Nela, continua a prevalecer a idéia de que a grande massa dos alunos não está *preparada* para mais do que os quatro anos do antigo ensino primário. É claro que os professores objetarão a estas considerações ponderando que o malogro escolar dos alunos prende-se a causas sociais e econômicas e não pode ser atribuído à ação docente. Seria mesmo demasiada ingenuidade afirmar que a reprovação seja variável dependente apenas de fatores pedagógicos. Mas, estes fatores não podem ser subestimados, como tentaremos mostrar. Por exemplo, não se pode ignorar o fato de que uma reprovação que atinge 50% da massa de alunos demonstra uma ferocidade irrealística do processo avaliativo do rendimento escolar. O professor que numa escola pública de 1.^o grau reprova metade dos alunos está *despreparado* para a tarefa educativa, principalmente quando sabemos que esses alunos já sofrem os efeitos de uma situação social e econômica duramente adversa. Não há razão de ordem pedagógica que justifique a adequação de um processo avaliativo que apresenta resultados tão radicais. O processo de avaliação do rendimento só é compreensível em termos do processo mais amplo de ensino-aprendizagem. Tra-

ta-se, portanto, de algo subordinado sem nenhum significado próprio e autônomo. A avaliação deveria funcionar exclusivamente para diagnosticar falhas de ensino e de aprendizagem. Contudo, na deturpação que sofre na prática escolar, a avaliação transformou-se em procedimento punitivo de alunos que apresentam falhas de aprendizagem, sem nunca ser considerada como elemento revelador de eventuais falhas de ensino. Mas a avaliação punitiva é destituída de significado pedagógico. Apenas tem efeitos sociais.

Por que as coisas se passam desse modo? A situação é complexa e resiste a simplificações, mas algumas conjecturas podem ajudar-nos a refletir sobre o assunto.

2 — A despreparação do magistério, principalmente do professor nível 3, é uma das hipóteses possíveis. O licenciado típico — mesmo aquele formado nas grandes universidades — é apenas um semiespecialista em alguma área do conhecimento e sem nenhuma preparação pedagógica. Esta consideração pretende ser meramente descritiva e não apreciativa e se funda no fato de que embora a grande maioria dos egressos do ensino superior destine-se ao magistério, os institutos especializados que os formam entendem a preparação do professor como uma tarefa menor e residual da Universidade. Por sua vez, os departamentos ou faculdades de educação até hoje não foram capazes de dar substância às disciplinas pedagógicas que ministram. Nessas condições, a vítima do processo — o licenciado — é preparada para fazer as suas próprias vítimas: os alunos da escola pública de ensino básico.

3 — Outro ponto a merecer reflexão é o da visível dificuldade do magistério em traduzir profissionalmente atitudes políticas mais amplas que proclama. Conforme dissemos no início, há um entendimento bá-

sico de democratização do ensino no sentido do franqueamento da escola pública a todos. Mas, esse entendimento não é exaustivo. Pode-se pensar também e complementarmente na escola democratizada internamente. Hoje, esta é uma reivindicação importante do magistério. É mesmo, uma bandeira de mobilização e de luta. É, talvez, a resposta do magistério ao prolongado período em que o diálogo democrático constituía infração aos códigos legais. Mas, esta motivação política, que no ambiente escolar deveria conduzir à instauração de padrões de convivência e de trabalho democratizados, corre o risco do desgaste em reivindicações menores.

A democratização, no âmbito da escola, não será alcançada sem que cada escola organize o seu próprio projeto educativo com um insistente esforço de revisão conceitual. Este é o ponto essencial de autonomia escolar. Tudo o mais é acessório ou irrelevante. Mesmo sob a legislação restritiva em que ainda vivemos, nada impede que cada escola se organize em termos do modo como compreende a tarefa educativa em face das dificuldades específicas que enfrenta. Somente as coordenadas para a ação no âmbito da própria escola, estabelecidas por um projeto de melhoria com vistas a uma escola democratizada, podem impedir a fragmentação da unidade do magistério momentaneamente realizada por uma motivação política mais ampla. Fora desse plano concreto de ação, o magistério pode nem se dar conta de que contribui para perpetuar na prática aqueles padrões de dominação política que denuncia abstratamente. Basta que se atente para o fato de que a denúncia que se faz da escola, como instituição legitimadora de uma ordem social injusta e discriminadora, torna-se verdade também porque o professor se ajusta ao papel de instrumento dessa ordem, reprimindo pela reprovação maciça e sistemática. Somente a consciên-

cia crítica de que a nossa prática cotidiana como professores não pode contrariar aquilo a que aspiramos politicamente impedirá que persista o atual processo de liquidação da escola de 1.º grau, provocada pela evasão e pela repetência.

**Denice Bárbara Catani • Hercília Tavares de
Miranda • Luís Carlos de Menezes • Roseli
Fischmann (orgs.)**

Universidade, escola e formação de professores

1ª edição 1986

2ª edição

editora brasiliense

DIVIDINDO OPINIÕES MULTIPLICANDO CULTURA

1 9 8 7