

Universidade e escola de 1º grau
*A idéia de integração**

José Mário Pires Azanha

A idéia de integração da universidade com o ensino de 1º e 2º graus suscita de imediato algumas questões que são preliminares a qualquer esforço integrativo. Uma delas, que é básica, é a seguinte: Por que *deve* a universidade integrar-se ao meio em que existe? Embora essa questão seja essencial, a sua simples formulação é, na maioria das vezes, até mesmo chocante. Estamos de tal modo habituados a aceitar que a “função” da universidade é o atendimento de “necessidades sociais” que se isso não for realizado ou, pelo menos, tentado a reação é de denúncia da “alienação” da instituição.

Contudo, a questão é muito pertinente em face da própria história das universidades desde as suas origens até hoje. Essa história revela, por exemplo, que com muita freqüência as relações entre as instituições universitárias e o meio social foram antes tensas do que harmônicas. Essa tensão tem sido, algumas vezes, muito mais indicativa da resistência da universidade a tentativas de imposição de rumos do que de algo que

.....

* Publicado originalmente em *Encontros e Confrontos*, Ministério da Educação, Brasília, 1988, pp. 101-111.

ambiguamente possa ser chamado de alienação. Aliás, encontramos exemplos eloqüentes dessa situação nos regimes totalitários, onde as universidades, muitas vezes, foram vítimas de expurgos e amordaçamentos em nome de uma “integração”.

É por isso que K. Minogue (*O Conceito de Universidade*) nos adverte sobre a tenuidade da linha demarcatória entre a legitimidade do apelo do mundo prático à universidade e a ilegitimidade de pressões desse mesmo mundo para que a instituição se ajuste de qualquer modo a sua discutível “função” de “usina tecnológica”.

Principalmente nos tempos que correm, nos quais está amplamente disseminada a convicção da necessidade de avaliação da universidade, é preciso que reafirmemos com ênfase a idéia de que a universidade acabará servindo muito mais ao meio social em que existe se atender a sua própria vocação histórica do que se ceder a pressões para integrar-se ao contexto, quaisquer que sejam as condições dessa integração. É preciso não esquecer que o “carrossel do tempo tem meios de transformar sólidas avaliações em perigosas meias-verdades”.

Feita esta pequena digressão preliminar, examinemos o quadro no qual se justificaria um esforço da instituição universitária em atender aos vivos reclamos da rede pública de escolas de 1º e 2º graus. No que segue, nos ateremos principalmente à situação de São Paulo, não apenas porque no caso dispomos, juntamente, de informações e de uma longa experiência pessoal como também pelo fato de que inúmeros problemas brasileiros revelam-se, em São Paulo, aguçados ao extremo.

A situação do ensino de 1º grau

1. Desde que se instituiu a escolaridade básica de oito anos com a abertura do ginásio a todos os egressos da escola primária, diz-se unanimemente que a escola de 1º grau (primário e ginásio) vem sofrendo um crescente processo de deterioração que se revela, principalmente, pelas maciças reprovações nas 1^{as} e 5^{as} séries. Segundo esse ponto de vista, a expansão quantitativa desse nível de ensino foi, pois, uma farsa pedagógica cujo único efeito foi o rebaixamento da qualidade do ensino. Essa avaliação da situação não só é geral como também parece evidente e até mesmo indiscutível. Contudo, por não aceitarmos os termos dessa apreciação, queremos discutir o seu valor descritivo.

2. Em primeiro lugar, há aí um *fato estatístico e histórico* escamoteado. O crescimento intensivo das escolas de 1º grau teve um início relativamente recente (em São Paulo a partir de 1967 e nos demais Estados a partir de 1971). Anteriormente, o crescimento da rede era apenas vegetativo e jamais alcançou a imensa parcela da população de mais baixa renda. Nesse ritmo, crescendo lentamente, a escola pública de 1º grau (na sua parte terminal, o ginásio) recrutava com extrema severidade apenas a elite dos alunos egressos da escola primária. Com tais critérios de seleção, ainda mais estritos do que aqueles utilizados pelas escolas particulares caras, a escola pública conseguia ministrar um ensino considerado de bom nível quando comparado com o nível de hoje. No entanto, essa comparação não é legítima porque as situações não são comparáveis. A escola de poucos de ontem é historicamente diferente da escola de todos (ou de quase todos) de hoje.

Em segundo lugar, é preciso ajuizar adequadamente essa diferença para não simplificá-la em termos pe-

pedagógicos banais como se ela (a diferença) nada mais fosse do que uma mera questão de queda de nível. Na verdade, ocorreu algo de mais profundo na própria organização escolar que não chega a ser captado quando se insiste na mera afirmação da queda da qualidade do ensino. Para evitar essa simplificação é preciso examinar mais detidamente a transformação ocorrida nesse nível de ensino.

3. Com a maciça expansão de vagas a partir de 1967 ou 1971, a escola pública sofreu o impacto da presença de uma clientela nova que trouxe problemas pedagógicos até então inéditos. Antes disso, a escola pública vinha desempenhando, até com relativo êxito, a sua função de instituição social discriminadora da população segundo os interesses sociais e políticos prevalentes. Mas, acolhido o novo contingente populacional escolar, os parâmetros pedagógicos vigentes tornaram-se ineficazes para enfrentar a situação emergente. E até mesmo algumas tentativas bem-intencionadas de alterações técnicas do ensino acabaram malogrando porque a transformação escolar ocorrida, pelas suas raízes político-sociais, deu origem a problemas que, não obstante escolares, tinham sua possibilidade de solução fora de coordenadas estritamente pedagógicas. Mais do que soluções técnicas, o que se exigia era uma alteração de mentalidade do próprio magistério em face das novas responsabilidades profissionais criadas pela expansão significativa da clientela escolar.

Contudo, essa reformulação da consciência profissional não ocorreu, e o magistério opôs firme resistência à democratização da escola pública, que se tornou possível com o aparecimento do ensino de 1º grau integrando os antigos ensinos primário e ginásial. Daí para cá foi-se consolidando uma visão altamente nega-

tiva da escola pública e para sua gestação concorreram diferentes motivações e interesses facilmente identificáveis. De um lado, temos o segmento médio da classe média que com a popularização da escola pública perdeu um poderoso elemento distintivo de *status* social. De outro, temos o grupo social constituído em torno dos interesses privatistas e confessionais – quase sempre conjugados em questões de educação. E, finalmente, temos o próprio magistério, profissionalmente aviltado e aturdido, e que, na sua confusão ideológica, foi levado a identificar-se com os dois grupos cujos interesses elitistas e privatistas haviam sido contrariados com a emergência de uma escola de 1º grau democratizadora pela expansão de oportunidades educacionais que representava.

4. Nesse quadro estabeleceu-se um processo de *estigmatização da escola pública* cujas conseqüências, neste momento histórico, não podem ser minizadas. Na confusão ideológica a que foi levado, o magistério não se deu conta de que a visão estereotipada da escola pública como instituição malograda acaba alcançando o próprio grupo profissional que nela trabalha. A inabilidade política das entidades de classe permitiu que o próprio magistério desvinculasse suas reivindicações salariais da criação de condições mais amplas de melhoria do ensino. Nesses termos, as lutas salariais do magistério têm poucas chances de contar com o apoio da população, que acaba associando a má qualidade da escola com o desempenho profissional ineficiente do próprio professor. Assim, o processo de estigmatização da escola pública – para o qual o próprio professor vem contribuindo – tem como conseqüência direta o maior aviltamento social e profissional do magistério. A realidade dessa situação é visível

nas durações cada vez mais alongadas que têm caracterizado as greves reivindicatórias do magistério, somente explicáveis pela indiferença governamental e social para com um serviço público marcado pela ineficiência. Estabeleceu-se pois um círculo vicioso, cujo rompimento será extremamente difícil e que não ocorrerá apenas pelo recrudescimento das reivindicações corporativistas dissociadas do destino das escolas públicas. Haja vista que, em São Paulo, o governo barganhou salário com condições de trabalho e concedeu diminuição da jornada de trabalho ao invés de aumento salarial, e hoje o professor das quatro primeiras séries do curso de 1º grau está obrigado a apenas 16 horas semanais de trabalho embora o curso tenha uma carga horária de 20 horas. Com isso, uma vez por semana, os alunos são dispensados ou entregues ao cuidado de um substituto. Essa discrepância entre a situação do ensino e a reivindicação corporativista, seguramente, não ficará impune numa perspectiva histórica.

A universidade e o ensino de 1º grau

Após o esboço sumário feito da situação do ensino de 1º grau, é possível agora discutir alguns pontos diretamente ligados à universidade.

Em primeiro lugar, tentaremos estabelecer a parte de responsabilidade que cabe à universidade no processo de deterioração do ensino de 1º grau. Para isso convém frisar que um dos problemas mais graves deste nível de ensino está na maciça reprovação que atinge as 5^{as} séries e que anula na prática a própria idéia de um ensino de 1º grau, pois na prática continuamos a ter, para todos os efeitos, as quatro primeiras séries e as quatro últimas como segmentos autônomos; apenas

justapostos, mas não integrados. Isso é muito grave porque uma consequência direta dessa elevada taxa de reprovação é a evasão também elevada. Por que isso ocorre?

Já em outra ocasião, tivemos oportunidade de analisar o assunto e sugerimos que uma hipótese razoável é o despreparo do professor das 5^{as} séries. Não despreparo num estreito sentido técnico-pedagógico (que também pode haver), mas na capacidade de compreender que a instituição do ensino de 1º grau resultou de uma decisão política e não de meras considerações pedagógicas. Contudo, os antigos professores secundários, por não compreenderem isso, nunca compreenderam também que a escolaridade continuada de oito anos representa uma situação educacional inédita com dificuldades pedagógicas peculiares e que por isso mesmo exige revisão de conceitos e atitudes. O ensino de 1º grau criou a oportunidade de extensão da escolaridade básica para a parcela mais desfavorecida da população e nesse sentido foi medida democratizadora. 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 preservar uma visão elitista da escola pública, na qual estão interessados aqueles grupos que realmente não estão interessados na escola pública democratizada. E o magistério, embora pela sua origem social não devesse aceitar essa visão, tem sido levado a endossá-la por uma formação deficiente e alienada. É mais ou menos óbvio que o professor que numa escola pública de 1º grau reprova metade dos alunos está *despreparado* para a tarefa educativa, principalmente quando se sabe que esses alunos já sofrem os efeitos de uma ordem social e econômica duramente adversa.

Neste ponto, é preciso lembrar com ênfase que o professor das 5^{as} às 8^{as} séries é formado na universidade e que, nessas condições, a sua atuação no ensino é, em grande parte, reflexo da visão que lhe inculcaram na escola superior. Todos sabemos que o licenciado típico – mesmo aquele formado nas grandes universidades – é apenas um semi-especialista em alguma área do conhecimento e com precaríssima formação pedagógica. Esta consideração pretende ser meramente descritiva e não avaliativa e funda-se no fato de que, embora a grande maioria dos egressos do ensino superior destine-se ao magistério, a sua formação ressentese de maior cuidado porque os institutos especializados 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 formativa às disciplinas pedagógicas que compõem a preparação do licenciado e que, geralmente, nada mais visam do que à transmissão de tecnologias mal fundamentadas e inaplicáveis às condições efetivas de ensino. Nessas condições, a vítima do processo – o licenciado, jejuno de uma visão político-social do processo educativo – é preparada para fazer as suas próprias vítimas: os alunos da escola pública de ensino fundamental.

Definida, ainda que sumariamente, a responsabilidade que cabe à universidade pela situação atual do ensino de 1^o grau, podemos passar ao exame da questão da integração desses dois níveis de ensino.

O sentido da integração

É muito mais simples, sem nenhuma dúvida, dizer o que a integração universidade x ensino de 1^o grau

não deve ser, porque com relação a isso parece claro que a idéia de integração não pode assumir a forma de um novo pacote e muito menos de um pacote assistencialista. A escola brasileira – principalmente a de 1º grau – encontra-se hoje numa situação de perplexidade e desalento com relação ao seu próprio significado. Nesse quadro, a transformação da situação dependerá basicamente de um esforço de cada escola para discutir as suas dificuldades específicas e a partir daí organizar o seu próprio projeto educativo. Tudo o mais é acessório ou até mesmo irrelevante. Cada escola acaba assumindo uma feição particular e diferenciada embora partilhe, evidentemente, de problemas comuns a toda a rede, mas a solução desses problemas gerais e comuns escapa à iniciativa de cada instituição escolar e depende de providências da administração de todo o sistema de ensino. No entanto, presumimos que o principal para uma transformação que conduza à melhoria do ensino depende do auto-esforço de cada escola. É preciso que cada instituição, envolvendo professores, alunos e comunidade, procure formar uma consciência crítica da sua tarefa educativa e das dificuldades específicas para desempenhá-la. O projeto da escola será o conjunto de ações que a partir dessa tomada de consciência deverá visar à superação das dificuldades diagnosticadas.

No desencadeamento desse processo é que ganha relevo a perspectiva de integração da universidade e do ensino de 1º grau. À universidade caberá o papel de elemento catalisador no processo de cada escola para organizar o seu próprio projeto educativo. Essa modalidade de colaboração, de integração de esforços entre docentes do ensino superior e escolas de 1º grau não é uma simples prestação de serviços de cunho assistencialista, pois é óbvio que os benefícios serão mútuos.

Para a universidade, o esforço representa uma ampla oportunidade de pesquisa e revisão de seus próprios conceitos pedagógicos e para a escola de 1º grau o benefício de um apoio técnico nos seus esforços de conhecimento e superação das dificuldades que enfrenta. Uma autêntica integração somente será possível pela consciência da mutualidade dos benefícios.

A experiência da Faculdade de Educação da USP

Durante os anos de 1985 e 1986, a Faculdade de Educação da USP e a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo desenvolveram um trabalho de cooperação técnica que objetivava uma integração entre a instituição do ensino superior e escolas da rede pública. Na justificativa do convênio que disciplinou esse esforço integrado explicitavam-se como idéias norteadoras do trabalho as seguintes:

– “a consciência da necessidade de que docentes da FEUSP estejam em estreito contato com a realidade da rede de ensino para que o exercício de suas funções não se desvincule da responsabilidade social inerente a uma instituição pública no quadro da universidade”.

– (a convicção) “de que nenhuma alteração significativa nos padrões de ensino (público) será alcançada sem que as próprias escolas se organizem em função desse propósito”.

Essas idéias estabeleceram uma base para o esforço de integração que nos parecem essenciais em iniciativas do gênero porque eliminam de plano o significado assistencialista que facilmente pode ganhar a aproximação entre a universidade e a rede pública de escolas. A partir dessa base, o trabalho de cooperação técnica compreendeu duas fases:

“1ª – atuação junto às escolas selecionadas no sentido de sua mobilização e orientação para elaboração de projetos próprios de melhoria do ensino.”

“2ª – assistência técnica direta e permanente a cada escola na implementação e avaliação periódica do projeto próprio, bem como avaliação conjunta dos diversos projetos de escolas integradas no programa.”

Na época, uma objeção imediata que se levantou ao convênio e aos seus objetivos foi a de que em face da extensão da rede de escolas públicas não haveria condições de que a cooperação técnica entre a FEUSP e essa rede alcançasse resultados expressivos em termos do Estado de São Paulo. A objeção seria procedente se os responsáveis pela iniciativa não tivessem estabelecido claramente que as expectativas com a integração de esforços estava nos seguintes objetivos:

– “demonstração da viabilidade de um estilo de atuação técnica direta junto à rede de escolas que preserve sua autonomia e peculiaridade”.

– “criação de oportunidades de reorganização do ensino preparatório dos futuros professores, bem como aproximação entre a pesquisa acadêmica e a situação real da prática escolar”.

Nessas condições, ficava claro que a atuação da universidade junto à rede de escolas tinha o caráter limitado de “demonstração da viabilidade de um estilo de atuação” e não o oferecimento de um serviço que alcançasse toda a rede. Nesse sentido, a importância do trabalho estava antes nessa demonstração do que na extensão da cooperação técnica oferecida. Isso poderia delinear para a administração estadual uma perspectiva de atuação muito mais interessante do que aquela usual dos pacotes tecnológicos centralizadamente preparados. A execução do convênio nos seus dois anos de duração demonstrou a validade do em-

preendimento como forma de integração universidade x escolas públicas, embora após esse período ele não tenha tido prosseguimento por razões cujo exame não cabe neste momento.

Retornando à questão com que iniciamos este trabalho, podemos agora concluir que a integração da universidade ao meio social em que existe não deve ser pensada como um “dever” ou uma “função” abstratos da instituição como se consistisse num dos seus elementos definidores. Na verdade, acreditamos que à Universidade apenas cabe o cultivo da pesquisa e a ministração do ensino. A prestação de serviços é atividade decorrente e nunca pode sobrepor-se às tarefas essenciais da pesquisa e do ensino a menos que, como no caso das escolas públicas de 1º grau, a prestação de serviços seja ela própria uma oportunidade de estimulação da pesquisa e de arejamento do ensino. E, neste momento histórico decisivo para a escola pública de 1º grau, a aproximação da universidade e do ensino de 1º grau poderá contribuir não só para preservar a idéia de uma educação básica para todos como também para revitalizar a pesquisa e o ensino universitários. E, nesse sentido, a integração é defensável.

J. M. P. Azanha
EDUCAÇÃO:
TEMAS POLÊMICOS

Martins Fontes
São Paulo 1995