

## *Melhoria do ensino e autonomia da escola\**

**José Mário Pires Azanha**

Estamos vivendo num momento em que a escola pública vem sendo, sistematicamente, estigmatizada como algo ruim, a tal ponto que, hoje, um drama para a classe média é, exatamente, o de colocar seu filho na escola pública. Mesmo o professor da escola pública, se puder, se tiver condições, não coloca seu filho na escola pública.

A explicação do aparecimento da imagem da escola pública como algo ruim é muito complexa. Exige uma série de estudos que ainda não foram feitos. Se nos reportarmos porém a certos momentos anteriores, talvez consigamos levantar hipóteses que sejam, em parte, explicativas dessa estigmatização da escola pública.

Como vocês todos sabem, há exatamente 20 anos, a administração Ulhoa Cintra fez uma expansão maciça do ensino ginasial. Não obstante os impedimentos legais que havia na passagem do ensino primário para o ginasial, a administração Ulhoa Cintra rompeu esta barreira e expandiu maciçamente a escola. Essa expansão tinha um objetivo político claro: a democratização do ensino.

.....

\* Publicado originalmente em *Tecendo a Rede do Amanhã*, Secretaria Estadual de Educação, São Paulo, 1988, pp. 36-45.

Não há processo de democratização do ensino sem que o mesmo seja oferecido à criança. Democratização é um conceito político e, muitas vezes, corremos o risco de degradar esse significado quando ficamos pensando em democratização como uma relação que não se refira a um espaço político.

A reação a esse processo de democratização, que consistiu na maciça expansão do ensino ginásial, permite algumas observações:

- 1 – A transformação escolar ocorrida pela maciça ampliação de vagas no ginásio, em 1968, inviabilizou os procedimentos de ensino então vigentes. Essa inviabilização ocorreu, em parte, pela resistência do magistério em ajustar a sua mentalidade profissional à realidade escolar emergente e que atendia a profundos reclamos sociais.
- 2 – Essa resistência encontrou ressonância na imprensa por se conjugar, de um lado, com o ressentimento social do segmento da classe média, cujas crianças freqüentavam a escola pública até então com exclusividade, e, de outro, com os interesses empresariais e confessionais no ensino que foram obrigados a penosos redirecionamentos de investimentos a médio e a longo prazo. Nesse concerto de vozes e interesses, a democratização do ensino público foi rotulada de “massificação”, não no sentido positivo de extensão do ensino às massas até então ausentes dele, mas no sentido pejorativo de uma visão elitista. Iniciava-se o processo de estigmatização da escola pública.
- 3 – Dentre os professores, raras foram as manifestações de reconhecimento positivo da transformação escolar e, conseqüentemente, de reinvin-

dicação de investimentos que preparassem as escolas material e tecnicamente para a nova realidade educacional. Nem mesmo os educadores politicamente iluminados deram-se conta da importância social do que ocorrera no âmbito escolar. Pelo contrário, negaram-na, a partir de abstratas considerações sobre as sutilezas enganadoras do capitalismo etc. Com o conluio da retórica inepta dos progressistas e da retórica astuciosa dos interesses contrariados convalidou-se a inércia governamental no setor de investimentos educacionais capazes de criar as condições básicas de melhoria do ensino público.

- 4 – A denúncia abstrata da má qualidade do ensino público foi plenamente tolerada e até estimulada nos anos mais duros da ditadura. Talvez por isso o magistério (e suas entidades de classe) tenham identificado na temática da qualidade do ensino a oportunidade para indiretamente discutir as suas próprias condições de trabalho, de remuneração etc. Daí, talvez, o fato de se ter deixado de atribuir, *com exclusividade*, a má qualidade do ensino público à expansão da rede de escolas, para atribuí-la também às condições de trabalho e de remuneração. Este aditamento à visão anterior que localizava todos os males do ensino público na “massificação” representou sem dúvida um progresso do entendimento mas também não é inteiramente verdadeiro. Veja-se, por exemplo, a total inoperância, com relação aos índices de reprovação, da sensível melhoria nas condições de trabalho e de remuneração do magistério alcançada na administração Mário Covas no município de São Paulo.
- 5 – Contudo, nos últimos anos, o magistério públi-

cô abandonou a estratégia de vincular o nível do ensino à sua própria situação salarial. A inabilidade política governamental permitiu que, rapidamente, o magistério desligasse as suas reivindicações salariais da exigência de um melhor ensino público. Nessas condições, a qualidade do ensino não mais se inscreveu nas reivindicações do magistério e estas puderam até colidir com o mais legítimo interesse do ensino. Foi o que aconteceu na luta vitoriosa por uma jornada de trabalho semanal de 16 horas (professor I), quando a carga horária semanal do curso é de 20 horas. Com isso, uma vez por semana, os alunos são dispensados ou entregues ao cuidado de um substituto. Nenhuma escola pode, impunemente, aceitar esse contra-senso pedagógico e despautério corporativista.

- 6 – Talvez o maior prejuízo ao ensino público, desse alienado divórcio entre a situação da escola e as reivindicações do magistério, ainda esteja por acontecer. Trata-se do fato, já visível, de que com esse divórcio a escola pública perde o apoio daqueles que deveriam ser seus defensores naturais. Deixada à sua própria sorte e estigmatizada, a escola pública – exatamente por ser pública – parece destinada por sua própria natureza a ser uma instituição ineficiente e irrecuperável. Nessa linha de raciocínio, não caberia ao magistério nenhuma responsabilidade pela má qualidade do ensino público, fruto, afinal, da sua própria vocação.

Estamos vivendo, hoje, este fato. No meu tempo de moço, de adulto já profissionalizado, a escola pública era a boa escola. Hoje, com a expansão da escola

e com a irresponsabilidade governamental em não provê-la do necessário, neste ambiente político-e econômico, a realidade educacional brasileira, e a de São Paulo dentro dela, é essa que aí está.

Em termos de uma política educacional, essa escola é ruim, má, como se fosse destino dessa escola ser ruim; ela, porém, não é e não foi sempre assim. Hoje, temos uma escola pública que quase atende a todos.

No quadro desta situação, quais são as linhas possíveis de uma política de educação? É simples, há duas metas: uma é a expansão da rede de forma a atender a todos, pelo menos no 1º grau, e atender pelo menos a quase todos, no 2º. A outra meta é a da melhoria do ensino. Vou me deter nesta última questão.

A própria estrutura administrativa da Secretaria da Educação, que é uma sobrevivência de tempos ditatoriais, é um contra-senso em termos de uma política de melhoria inteligente e democrática. A Secretaria da Educação, hoje, são o gabinete do secretário e vários órgãos centrais, diretamente vinculados a esse gabinete, inclusive aqueles órgãos que pela legislação têm a responsabilidade de cuidar da melhoria do ensino. Essa estruturação já nos dá a evidência de uma concepção autocrática da ordenação da realidade educacional em São Paulo.

A questão da melhoria do ensino não é uma questão político-partidária, nem administrativa: é uma questão pedagógica e pública. Portanto a questão da melhoria do ensino diz respeito ao âmbito da escola, mas também ao espaço público em que ela se encontra.

Toda administração de ensino tem que prover recursos, condições e facilidades para que as próprias escolas busquem uma melhoria do ensino. É neste sentido que, para mim, há razão para se falar em autonomia da escola.

Autonomia da escola para quê? Com que objetivo vamos dar autonomia à escola? Por que a palavra autonomia está na moda? Por que os tempos são democráticos? Então é preciso estimular a autonomia?

Se a visão for assim estreita, legalista, administrativa, no máximo essa autonomia vai ser estabelecida através de um regimento que institua alguns mecanismos facilitadores. Mas se for apenas isso tudo continuará do mesmo jeito.

Qual seria o caminho para que as escolas, realmente, pudessem ser autônomas?

Em primeiro lugar, ninguém poderá fazer pela escola aquilo que só ela pode fazer. Só a escola, com seu diretor, seu corpo docente, seus funcionários, suas associações de pais tem que examinar sua própria realidade específica e local; fazer um balanço das suas dificuldades e se organizar para vencê-las. Não há plano de melhoria empacotado por qualquer outro órgão que possa realmente alterar, substantivamente, a realidade de cada escola.

Se a própria escola não for capaz de se debruçar sobre os seus problemas, de fazer aflorar esses problemas e de se organizar para resolvê-los, ninguém fará isso por ela.

Qualquer política de melhoria do ensino significa o estímulo à criação de condições e recursos para que as escolas possam melhorar.

A administração central não pensa assim pela própria força da inércia. Se a administração pensasse assim, teria de começar por suprimir uma série de órgãos centrais que são inúteis, tendo em vista os objetivos para os quais foram criados. Não adianta eles se proporem a realizar uma tarefa que cabe à escola. Além de inúteis, são retrógrados, do ponto de vista de uma visão pedagógica do problema educacional, pois

quase sempre julgam que a melhoria do ensino depende estritamente de uma modernização de tecnologias de ensino.

Quando se coloca todo o problema da melhoria da escola em cursos para professores, tem-se uma visão tecnológica do assunto. Acha-se que a escola vai mal porque o professor não conhece tecnologia disto ou daquilo. Não é por aí. Eventualmente, pode ser que seja, mas apenas complementarmente.

Não vejo sentido, por exemplo, em reunir cem, duzentos, quinhentos professores de matemática e ensinar-lhes novas técnicas de ensino de matemática. Aqueles quinhentos professores de matemática não têm muita coisa em comum, a não ser o título de professor de matemática. O ensino de matemática da escola A é diferente do ensino de matemática da escola B, da escola C, D, E ou F. Seria preferível que se reunissem o professor de matemática, de história, de geografia de uma mesma escola que professores de matemática ou de geografia de diferentes escolas. É isto que a administração precisa compreender.

Nestes cursos de reciclagem de professores vai embutida essa visão tecnológica do ensino. É uma visão estreita. O ensino não depende da deficiência de uma metodologia de um professor, mas da capacidade dos professores, no âmbito da própria escola, junto com a direção, de se debruçarem sobre as tarefas que eles têm, as propostas comuns e problemas que enfrentam e de se organizarem para resolvê-las. Qualquer plano de melhoria da escola tem de ser um plano da própria escola.

Há escolas que conseguem organizar seu próprio plano de ensino, seu plano de melhoria que, às vezes, passa por providências não pedagógicas, mas puramente materiais e físicas. Todos nós, professores e di-

retos, sabemos que a escola é uma comunidade, com problemas específicos, com problemas próprios.

Não podemos trabalhar na escola como se trabalha na fábrica, porque, na fábrica, seus propósitos são claros ao proprietário. Não é necessário que cada operário, cada trabalhador, de fato tenha esse processo posto claro para si. É suficiente que o proprietário da empresa saiba para onde vai. Aos operários, cabe apenas a execução de tarefas delimitadas e fragmentadas. Mas até nas próprias empresas essa visão está sendo superada.

Dentro de uma escola, por maior que seja a diversidade do corpo docente e a diversidade dos componentes dessa escola, é necessário que todos tenham bem claros os propósitos comuns dessa instituição e se organizem em função deles. Quando falo numa melhoria de ensino, não penso em nova edição de pacotes, por mais bem embrulhados que eles sejam. É preciso uma política inteligente e honesta e a melhoria do ensino parte dessa base. É claro que somente cada unidade escolar poderá fazer seu plano de melhoria mas, para a implementação dele, a escola precisa contar com a administração, mas não a alta administração, no máximo com a Delegacia de Ensino.

Caberá à Delegacia de Ensino reunir as condições para prover a escola dos recursos técnicos, humanos e materiais para que a escola execute seu plano de melhoria de ensino.

Sobre as verbas que existem para a melhoria do ensino em São Paulo, até há pouco tempo, sobravam recursos e não eram destinados àquilo que deveriam ser. Os recursos deveriam ser alocados nas DEs, que, por sua vez, deveriam alocá-los em projetos feitos nas próprias escolas. Ao invés de estar fazendo convênios para ministrar mil, dois mil, três mil cursos de recicla-



gem de professores, isso teria que ser feito com grupos de escolas articuladas pelas próprias delegacias.

Já houve um momento na história do ensino em São Paulo em que cada DE era dotada de um órgão técnico. Antigamente, quando ainda havia a separação de DE Elementar e de Inspetorias Regionais de Ensino, tínhamos, nas Inspetorias, os SERAP, e, nas Delegacias, os SEROPES. Isso desapareceu. Hoje, ainda existem alguns trabalhos de monitoria, mas a própria monitoria já é uma visão tecnológica. Existe o monitor de matemática, o monitor de português. Não é esse o problema. A coordenação pedagógica dentro de uma escola não tem que ser dividida em disciplinas. O problema da escola não se resolverá por aí. Não é essencial que o ensino da matemática se faça desta ou daquela maneira. O essencial é que haja um projeto, que seja elaborado de comum acordo entre todos, que seja do conhecimento não só da comunidade como dos próprios alunos.

Grande parte do magistério não dispõe, hoje, de uma aguçada consciência profissional. Percebemos isso com o descomprometimento do professor com a escola pública, com a escola em que trabalha. Embora esse professor possa, politicamente, ter posições avançadas e até estar empenhado numa luta pela escola pública, há um dia-a-dia, há um cotidiano desse professor que revela uma profunda contradição entre as alegações dele a favor da escola pública e o modo como ele se conduz no seu cotidiano dentro dessa escola. Ao mesmo tempo em que esse professor rejeita as relações de dominação no plano político, combate o sistema de opressão fora da escola, luta e reivindica a possibilidade de uma maior participação de todos, quando fechado dentro de quatro paredes com seus alunos, exerce sobre eles toda dominação e toda opressão que pode.

Foucault, filósofo francês, falecido há pouco tempo, apaixonou-se pelo tema das relações de poder. E observou que, quando falamos em poder, costumamos pensar nas grandes instituições do Estado ou, então, na estruturação da sociedade de classes. E quando falamos em relações entre essas grandes instituições e entre classes, quando falamos em dominantes e dominados, quase sempre estamos pensando em termos classistas, também.

Mas Foucault procurou chamar atenção para o que ele designou como a microfísica do poder. O poder, disse Foucault, onde quer que ele exista, é exercido. Nós sabemos sempre contra quem ele é exercido. Não tenho a menor dúvida de que, não obstante os tempos serem democráticos e o magistério desempenhe e assuma uma posição de vanguarda, progressista, democrática, ainda assim, o professor, no seu relacionamento com os alunos, muito poucas vezes transforma os seus ideais políticos em normas de convivência efetiva com seus alunos. Isto tanto é claro que assistimos a reprovações maciças em algumas séries estratégicas, isto é, nas 1<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau. Na 1<sup>a</sup> série expulsamos o aluno da escola porque ele não sabe isto ou não sabe aquilo. O importante é permanecer na escola. Depois de uma, duas, três tentativas, os pais atribuem o fracasso, exclusivamente, às deficiências pessoais da própria criança: “a cabeça não dá”, “não nasceu para isso”, e tira-se a criança da escola.

Essa expulsão que nós fazemos da criança, no primeiro ano, é profundamente antidemocrática, está vinculada a uma incapacidade que o professor tem de transformar os seus ideais políticos, progressistas, fora da escola, em normas de convivência dentro da escola.

O mesmo ocorre com a reprovação na 5<sup>a</sup> série. Ainda temos aí uma sobrevivência da resistência do magistério à abertura do ginásio para todos. O ensino

de 1º grau não existe ainda. Ele é uma ficção legal. Acoplamos o primário ao ginásio, mas o professor do ginásio, professor da 5ª à 8ª séries, nós separamos completamente. Há escolas tradicionais do Estado em que há uma sala para professores de 1ª a 4ª e outra para professores de 5ª a 8ª. São massas diferentes. O professor da 5ª à 8ª é o que tem menos sensibilidade pedagógica ainda. Ele não aceita. Ele ainda exige um exame de admissão. A lei diz que há um ensino só, mas ele exige pré-requisitos. É preciso que um aluno que está na 5ª série tenha pré-requisitos? O processo é um só, é contínuo. O que há é a necessidade de pré-requisitos para o professor. O professor ainda não entendeu o que é uma escola de oito anos. Há falta de sensibilidade pedagógica.

As nossas faculdades de filosofia foram absolutamente incompetentes, até hoje, para formar o professor. Há professores que se formam nessas escolas mas, de fato, o que é a formação pedagógica que as faculdades de filosofia proporcionam? Elas preparam o aluno numa área específica – matemática, história ou geografia – e dão uma tintura pedagógica absolutamente insuficiente para substituir até mesmo o que a antiga escola normal fazia.

Concluindo, o que acho é que, realmente, estamos diante de um quadro lastimável, em que a escola pública é algo execrável. É a escola onde não pomos mais nossos filhos ou em que apenas os colocamos quando não temos condições financeiras para pagar uma escola particular. Esse quadro lastimável não é irreversível. Ele depende de providências de ordem governamental, que são inadiáveis. É preciso que os governos deixem, realmente, de fazer da educação uma bandeira em época de eleição. É preciso que invista em educação, não apenas em prédios, mas tam-

bém no próprio magistério, nas condições de remuneração, nas condições de trabalho do professor. Mas é preciso também que nós professores tenhamos a humildade de uma autocrítica e de um esforço no sentido de desenvolver uma consciência profissional, porque um professor com aguçada consciência profissional não será capaz de, esquizofrenicamente, aprovar na escola particular e reprovar, violentamente, na escola pública. Nós estamos cansados de ver casos semelhantes.

É preciso que deixemos de, esquizofrenicamente, separar os nossos ideais políticos de fora da escola das normas de convivência que praticamos em sala de aula.

No momento em que houver uma maior consciência, as escolas elaborarão seu plano de melhoria, as Delegacias de Ensino assistirão, apoiarão e acompanharão a escola neste seu esforço e o resto da administração fornecerá os recursos necessários, que é o único papel que lhe deveria caber.

*J. M. P. Azanha*  
**EDUCAÇÃO:**  
**TEMAS POLÊMICOS**

Martins Fontes  
São Paulo 1995