

# *A estigmatização da escola pública\**

José Mário Pires Azanha

*Porque a qualquer que tiver será dado, e terá em abundância, mas ao que não tiver até o que tem ser-lhe-á tirado.*

Mateus

## **Nota prévia**

Estas poucas linhas deveriam versar sobre questões de avaliação na escola pública de 1º grau, porque esse assunto oferece oportunidade para discussão de todos os problemas relevantes dessa instituição. Embora de acordo com esse entendimento, preferimos um caminho direto com relação ao que realmente interessa e que é o processo de desmoralização da escola pública a partir da idéia de que o mau ensino que ministra é o grande responsável pelos alarmantes índices de reprovação e de evasão escolares. O ponto mais intrigante dessa situação, em que o ensino público aparece como réu, é a posição de absoluta inocência do magistério. Tudo se passa como se a falência da escola pública tivesse sido decretada pela política de expansão maciça de vagas iniciada alguns anos atrás. Embora esse momento esteja recuado no tempo (mais ou menos 20 anos), tudo o mais que aconteceu após parece irrele-

.....

\* Publicado inicialmente na *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 5, nº 1, jan.-jun., 1987, pp. 56-61.

vante para ajuizar a situação da escola pública hoje. E, como dizíamos, o mais intrigante é que dentre as coisas irrelevantes parece estar a própria atuação do magistério, pois, de outro modo, é incompreensível que esse próprio magistério não reconheça de forma objetiva e conseqüente a parcela que lhe cabe na qualidade oferecida de ensino público.

Por não aceitarmos essa visão do assunto é que nos permitimos a ênfase das considerações que se seguem.

Em 1967, a administração Ulhoa Cintra (São Paulo) instituiu na prática a escolaridade básica de oito anos com a abertura do ginásio a todos os egressos da escola primária. Desde então, diz-se unanimemente que a escola pública de 1º grau (primário e ginásio) vem sofrendo uma crescente deterioração que se revela na má qualidade do ensino oferecido e da qual, por sua vez, resultam as maciças reprovações principalmente nas 1<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> séries. Esse modo de apreciação da escola pública não é apenas geral como também parece evidente e até indiscutível. Contudo, por não aceitarmos os termos dessa apreciação, queremos discutir o seu valor como descrição da realidade da escola de 1º grau.

Em primeiro lugar, há um *fato estatístico* usualmente escamoteado. O crescimento intensivo da rede de escolas de 1º grau tem, em São Paulo, um início recente que, seguramente, é de 1967. Anteriormente, o crescimento da rede era apenas vegetativo e jamais alcançou de maneira expressiva 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 critérios de seleção ainda mais estritos do que aqueles utilizados pelas escolas particulares caras, a

escola pública ministrava um ensino considerado de bom nível quando comparado com o nível de hoje. No entanto, já cansadas vezes, insistimos na afirmação de que essa comparação não é legítima porque as situações não são comparáveis. A escola de *poucos* de ontem era e é historicamente diferente da escola de *todos* de hoje.

Em segundo lugar, é preciso ajuizar adequadamente essa diferença para não simplificá-la em termos pedagógicos banais como se ela (a diferença) nada mais fosse do que uma mera questão de *queda de nível*. Na verdade, ocorreu algo mais profundo na própria organização escolar que não chega a ser captado quando se insiste na afirmação da queda da qualidade do ensino. Para evitar essa simplificação, julgamos que no exame do assunto deve-se distinguir entre os *fatos ocorridos* e uma *visão difundida desse fatos*.

Quanto aos fatos, trata-se essencialmente de que, com a maciça expansão de vagas ocorridas a partir de 1967, a escola sofreu o impacto da presença de uma numerosa clientela nova que trouxe problemas de ensino até então inéditos. Antes disso, a escola pública vinha desempenhando com relativo êxito a sua função de instituição social discriminadora da população segundo os interesses sociais e políticos prevalecentes. Mas, acolhido o novo contingente populacional escolar, os parâmetros pedagógicos vigentes revelaram-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 alte-

ração de mentalidade do próprio magistério em face de suas novas responsabilidades profissionais.

Contudo, essa reformulação da consciência profissional não ocorreu e o magistério opôs firme resistência à democratização do ensino público de 1º grau. Daí para cá foi-se consolidando uma visão altamente negativa da escola pública e para cuja formação 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 privados e confessionais – quase sempre conjugados nas questões de educação – na exploração comercial ou ideológica do ensino. E, finalmente, temos o próprio magistério público, profissionalmente aturdido e, pela sua própria extração social, identificado com os dois grupos cujos interesses haviam sido contrariados.

Nesse quadro social de então, com a confluência de interesses e motivações, foi-se desenvolvendo uma visão estereotipada da escola pública como instituição malograda.

Não é esta a oportunidade para uma análise aprofundada do assunto, por isso deteremos nossa atenção apenas na participação do magistério nesse autêntico *processo de estigmatização da escola pública*. Para as considerações que se seguem, reivindicamos apenas o estatuto de hipóteses plausíveis. Estudos posteriores poderão confirmá-las ou não. Nesse sentido, não se trata de matéria meramente opiniática a estimular outras reações opiniáticas, mas de assunto empírico a ser investigado.

1 – A transformação escolar ocorrida pela maciça ampliação de vagas inviabilizou os procedimen-

tos 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 de 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 reivindicação 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 público 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.

Para terminar, queremos ainda frisar que, no Brasil, infelizmente, a capacidade reivindicatória das comunidades, em matéria de educação, não vai além da luta pela abertura de escolas. As classes de mais baixa renda não conseguem ainda discernir o bom do mau ensino e por isso, em face de sucessivas reprovações de seus filhos, apenas se limitam a retirá-los da escola. Geralmente, a escola não é responsabilizada pela reprovação pois o malogro escolar é recebido como resultado de deficiências pessoais das crianças. Da escola pública não se cobra nada, nem mesmo o funcionamento no período diário regulamentar. Haja vista que, na cidade de São Paulo, os cursos noturnos raramente cumprem seus horários. Essa irregularidade ocorre sem a denúncia de ninguém, porque as autoridades são complacentes até mesmo com conveniências corpora-

tivistas mesquinhas. Nem se diga que a violência justifica a situação, porque também as escolas particulares estão sujeitas a ela.

Nesse quadro, ganha clareza que a questão da qualidade do ensino público há muito deixou de ser assunto técnico para pôr-se como questão de relevante interesse público e que, nesses termos, precisa ser enfrentada pela própria sociedade, pois nenhuma violência sobrepassa em efeitos sociais a reprovação maciça e sistemática nas séries iniciais. Por isso, ninguém – nem mesmo o próprio magistério – pode ficar indiferente ao processo de fabricação de candidatos à condição de carniça social a que ficam relegados os excluídos da escola fundamental.