

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ENSINO PRIMÁRIO, SECUNDÁRIO E NORMAL

. Chefia do Ensino Primário

I ENCONTRO DE DELEGADOS DO

ENSINO ELEMENTAR

- outubro de 1969 -

O PAPEL DO PROFESSOR PRIMÁRIO NO
ESFÔRÇO DE RENOVAÇÃO DO ENSINO PAULISTA

- Prof. José-Mário Pires Azanha -

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ENSINO PRIMÁRIO, SECUNDÁRIO E NORMAL

. Chefia do Ensino Primário

- outubro de 1969 -

O PAPEL DO PROFESSOR PRIMÁRIO NO ESFÔRÇO DE RENOVAÇÃO DO ENSINO PAULISTA.

Transcrição (sem revisão) da palestra proferida pelo Professor José-Mário Pires Azanha, Diretor-Geral do Departamento de Ensino Primário, Secundário e Normal, em agosto de 1969, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Prof. Queiroz Filho"- Cidade Universitária, por ocasião do Encontro de Inspectores Escolares, Diretores de Grupo Escolar e Coordenadores de SEROPs, pela Chefia do Ensino Primário.

O título da aula que deveria dar é "O papel do professor primário no esforço de renovação do ensino paulista". Não sei se falarei especificamente sobre isso, mas, sem dúvida nenhuma, darei elementos para que os senhores compreendam de que forma eu entendo o papel do professor no esforço que está sendo desenvolvido pela atual administração.

Vocês todos conhecem Fernando de Azevedo. Ele realizou, há 42 anos, em 1927, portanto, um inquérito sobre educação no Estado de São Paulo. Realizou-o por encomenda do jornal "O Estado de São Paulo", onde foi publicado primeiramente.

Se os senhores lerem as conclusões desse inquérito, e isso é possível ainda, porque esse inquérito foi publicado sob forma de livro - "Educação na Encruzilhada", se lerem, repito, as conclusões desse inquérito na parte que diz respeito ao ensino primário, chegarão a uma conclusão que é pasmante: há 42 anos atrás, a situação do ensino primário era exatamente a mesma de hoje. Essa conclusão possui implicações práticas e teóricas que precisamos considerar, porque nessas últimas quatro décadas houve uma mudança completa na fisionomia da história da humanidade, que sofreu transformações sociais, econômicas, espirituais, como talvez em nenhuma época da sua história. A humanidade passou por uma grande guerra, dezenas de novos países surgiram, novos problemas foram levantados, a nossa indústria sofreu uma transformação brutal; hoje, o homem vai à lua... O próprio Brasil sofreu, nesses 40 anos, profundas transformações políticas, sociais e econômicas.

Então, se durante todos êsses 40 anos em que a humanidade sofreu tôdas essas transformações, os problemas do ensino primário permaneceram, a fisionomia do ensino primário não se alterou, nós temos que concluir o seguinte: que a escola primária é um processo absolutamente irrelevante para a história da humanidade; que pouco importa a situação dêsse nível de ensino, porque êle permaneceu incólume, enquanto tudo mudara, como se êle tivesse sido preservado no vácuo; é como se êle nada mais tivesse que ver com os demais processos sociais, é como se não houvesse relação alguma, e, não havendo relação alguma, não houve influência nenhuma, nem do processo educativo sôbre os demais processos sociais, nem dos demais processos sociais sôbre o processo educativo. É conclusão que se impõe, a menos que levemos em conta o seguinte: talvez não seja verdadeiro que a situação tenha permanecido inalterada, talvez esta aparente permanência da mesma situação se deva a um defeito da nossa análise; quem sabe, exatamente porque fomos extremamente superficiais ao considerar a situação do ensino primário, é que nós pensamos, é que nós julgamos que nada mudou, que tudo permaneceu a mesma coisa. Não é crível que todo um processo educativo permaneça ao lado dessas profundas transformações, totalmente inalterado. E, no entanto, aparentemente, é assim. Eu, pessoalmente, acredito que o que está errado, o que é deficiente é o nosso esforço de análise. Eu acredito também que isso não seja privilégio nosso, em São Paulo. De forma geral, os educadores possuem uma visão superficial do processo educativo, uma visão até certo ponto, romântica, uma visão, até certo ponto, inconseqüente do processo.

Se os senhores fizerem um balanço da tentativa de reforma que tem havido, não apenas no Estado de São Paulo, não apenas no Brasil, mas em outras partes do mundo, verão que é como se tudo permanecesse a mesma coisa; é como se mudasse apenas o cabeçalho; mudam-se os cabeçalhos, mudam-se os "slogans", mudam-se as frases, mas tudo continua a mesma coisa; é como se o professor nada tivesse a ver no seu trabalho dia a dia, com aquelas considerações que são tecidas em torno do problema da educação.

Então, eu queria deixar claro aos senhores que a tentativa de reforma, atualmente em curso, é, sobretudo, uma tentativa de repensamento, é uma tentativa de reanálise do processo de educação primária. O que se oferece aos senhores não é uma fórmula acabada, não é um modelo plenamente concebido a ser implantado. Pelo contrário, o que se oferece aos senhores é sobretudo um convite à reflexão, para que nós realmente possamos colocar o problema da educação primária nos seus

devidos termos.

Vejam os senhores; é muito comum dizermos que a escola primária deve promover a adaptação da criança; que ela deve promover o desenvolvimento da criança; que a escola primária deve formar a personalidade da criança. É melhor não colocar essas tarefas para a escola primária, porque colocá-las é desconhecer toda uma realidade que cerca aqueles relacionamentos da escola primária com a criança. As crianças não chegam à escola vindas do vácuo; elas têm 7 anos, às vezes 8, às vezes 9, às vezes 10. Já possuem cabedal de experiências, possuem visão de muitas coisas, já possuem informações, a sua personalidade pode estar já profundamente condicionada em certo sentido. Além disso, durante o seu tempo de permanência na escola, a criança continua a conviver com seus grupos de brinquedos fora da escola, a maior parte do tempo. Dentro da escola, passa um pedaço que, por certas circunstâncias de crescimento da matrícula no estado, é bastante curto. Então, nessas condições de uma permanência extremamente exigua da criança dentro da escola, mais ainda, de um ambiente escolar extremamente empobrecido, nesse quadro, propor-se à escola uma tarefa que é de toda a sociedade, é propor-lhe uma tarefa que ela não tem condições de realizar.

Não é possível, pois, realmente valorizarmos a ação educativa da escola, se ficarmos esperando dessa escola resultados que ela não pode, por um condicionamento interno, produzir. Daí, então, um defeito de nossa análise da escola primária. Muitas vezes, quando dizemos que a nossa escola primária é deficiente, que a nossa escola primária não educa, que nossa escola primária está fracassando, talvez estejamos apenas fazendo uma comparação que não é legítima; em verdade, estamos comparando aquilo que a escola primária faz com aquilo que sem muito fundamento pretendemos que ela faça. Sem muito fundamento, digo eu, porque estamos desconsiderando as efetivas possibilidades de atuação dessa escola. Então, é preciso repensar a tarefa educativa da escola, é preciso fixar alguns pontos e coordenadas e remeter a responsabilidade de refletir sobre a educação primária a todos os educadores, a todos.

Seria pretensão ingênua se a administração formulasse um modelo de escola primária completo, acabado, e se anexasse a esse modelo uma metodologia e pretendesse que esse modelo fosse o verdadeiro a ser implantado. Uma colocação nesses termos é absurda. Na verdade, o problema da educação nos deixa perplexos. Não somos capazes, nem sociólogos, nem economistas, de avaliar realmente as efetivas possibilidades do processo educativo.

Os senhores estejam certos de que não existe relacionamento estático com os demais processos sociais. A afirmação de que o processo econômico é o processo mais importante, e condiciona os demais " processos sociais, é uma colocação pouco científica. Não temos bases nem empíricas nem teóricas para fazermos afirmações dêsse tipo. A importância que o processo educativo adquire se define numa situação concreta e nós podemos, na manipulação do processo educativo, reduzir lhe ou dar-lhe uma importância que êle não tinha em outras situações, porque a educação não possui importância, qualquer que seja ela, abstraída da situação concreta em que ela se insere, abstraída da manipulação que ela sofre numa certa conjuntura social, econômica e histórica. Então, nestas condições, conceber um modelo único, rígido e completo da escola primária seria proceder como se de um modo permanentemente a ação educativa tivesse um certo valor, qualquer que fôsse a situação. E isso é verdade. Se os senhores pensarem a escola primária num meio comum do Estado de São Paulo, onde existem múltiplas oportunidades de experiências, onde a criança fora da escola, através do rádio, através da televisão, na rua, com revistas, vive um mundo muito mais rico, muito mais sugestivo que a própria escola, talvez a ação educativa se condicione por essa multiplicidade de experiências que a criança vive fora da escola e talvez os resultados da ação educativa neste meio sejam muito precários, muito mais difíceis do que noutro meio, onde a escola representa separação das condições que ela tem, num meio onde as demais agências sociais estão abaixo daquilo que a escola possa produzir.

Então, nesse meio, talvez a ação, a influência que a escola vá exercer seja muito mais fácil e a obtenção de resultados seja extremamente facilitada. O papel da escola primária, o que a escola primária pode produzir também não se define num plano teórico, mas se define numa situação concreta. Nessas condições, a concepção de um modelo abstraído dessas condições concretas, de um modelo formulado " num plano teórico pode conduzir a um lamentável equívoco, pode satisfazer talvez a um gosto pelo trabalho simétrico, esteticamente bem feito, mas não corresponde à realidade do processo educativo.

Se os senhores me perguntassem qual é a característica fundamental do esforço de renovação da escola primária em São Paulo, eu diria que a característica fundamental do esforço de renovação foi a capacidade que a administração teve de reconhecer que ao problema de educação primária não existe uma resposta, que a administração não tem a resposta a dar aos educadores de São Paulo. A característica "

fundamental foi essa, de formular um esquema extremamente flexível, extremamente simples, para que o seu completamento, a sua adequação a dada situação concreta fôsse feita por aquêles que detêm a responsabilidade educativa. Nenhuma reforma será feita, não tenham dúvida os senhores, se o professor no seu íntimo não se convencer de uma necessidade de alteração, uma necessidade de mudança. Nenhuma administração pode implantar, impelir uma reforma: a reforma nasce, cresce e se consolida numa sala de aula, no âmbito de um grupo escolar. Se cada uma das unidades responsáveis pelo processo educativo não sentir, não se convencer das tarefas que são suas, exclusivamente suas, nenhum programa, nenhuma modificação de currículo, nenhum decreto, nenhuma lei, nenhum ato alterará coisa alguma. O que se está tentando fazer agora - estejam certos os senhores de que estou falando com absoluta sinceridade e convicção intelectual - é criar condições para que cada educador no seu nível de atuação, o professor na sala de aula, o diretor, a peça chave absoluta nesse processo, mais do que o professor, o inspetor no seu nível de orientação, na supervisão, o Delegado de Ensino, cada um na sua esfera de competência, possa fazer um esforço de reflexão, de análise, para encontrar respostas que não foram dadas ainda.

Montaigne tem uma frase que repito a cada instante que posso: "Nenhum vento ajuda a quem não sabe a que pôrto velejar". Muitos dos senhores poderão ter ouvido eu dizer isto mais de uma vez e eu peço desculpas pela repetição, mas é porque estou absolutamente convencido de que há-aí uma verdade que precisa ser considerada a todo momento, todos os dias. É preciso que o professor não seja mero executor de instruções, não importa que essas instruções sejam técnicas, não importa que essas técnicas decorram de profundas pesquisas sobre metodologia de ensino, não importa o pêso da autoridade que lhe forneça essas instruções. O professor renuncia à qualificação de educador no momento em que meramente executa tarefa demarcada. Qual o melhor método de alfabetização? Não sei e pouco importa saber. Os senhores têm uma multiplicidade de métodos, uns mais fundamentados do ponto de vista psicológico, outros menos, mas sem dúvida nenhuma precariamente fragmentados. Escolher um método e dizer que êsse é o método porque foi suficientemente experimentado aqui, ali e que não há dúvida sobre sua proeminência, sobre seu valor, sobretudo, diria, é atitude pouco científica. Não existe êsse método; é isso que os senhores precisam compreender. E essa idéia é central no esforço de renovação.

Qual o método que o professor deve usar? É aquêle que realmente

lhe permite um trabalho produtivo. É possível que isto signifique ' que estamos renunciando a um esforço de melhoria técnica? Não. Mas o ponto fundamental não é esse. É o professor se convencer da sua ' permanente necessidade de melhoria, se convencer de que não pode ser mero executor de instruções, - não interessa que instruções - não pode ser mero aplicador de métodos. Tirar de um professor um método e dar-lhe outro, pode ter algum valor, pode representar melhoria ' técnica, mas pode não representar melhoria alguma no sentido de fazer desse professor um educador. O que importa é que esse professor desenvolva uma atitude com relação ao seu próprio trabalho, que o leve de forma permanente e ajustada ao aperfeiçoamento das técnicas, que o leve a buscar novas condições para uma rotina que executa. O que importa é o professor se convencer de que o processo educativo se completa e se dá realmente na forma pela qual o professor se relaciona com seus alunos.

Quando falamos de esforço de renovação do ensino no Estado de ' São Paulo, é fundamental que os senhores o entendam nas exatas proporções que a administração entende. Não é necessariamente e não é especificamente esforço de renovação metodológica, porque o esforço de renovação metodológica é decorrente de um esforço anterior. O que importa realmente - peço bastante atenção dos senhores - o que importa realmente é a mudança da atitude do professor, da atitude ' do diretor de grupo escolar, sobretudo, em relação às tarefas que ' possuem no âmbito da escola. Quando falamos em esforço de renovação referimo-nos àquela que se processa a partir de uma situação totalmente balizada, demarcada, para uma situação onde existem apenas ' pontos de referência e coordenadas, a partir das quais o diretor e o professor precisam definir as responsabilidades em sua tarefa.

Quando pretendemos renovar, pretendemos justamente fazer de cada professor um educador, dar a êle a oportunidade de o ser, pelo ' menos. Muitos professôres possuem experiências ricas e têm com relação a elas, frustrações amargas. Este é o momento em que estão convidados a dar consequência efetiva às suas experiências. Assumam o papel que lhe está sendo permitido assumir. No âmbito das responsabilidades, aproveitem da oportunidade que está sendo oferecida. É aqui que está o esforço de renovação. O esforço de renovação metodológica é decorrente deste. Seria absurdo se, ao fazer o convite ' aos professôres para que assumam plenamente a sua responsabilidade de educadores, trouxéssemos uma técnica metodológica. É nestas con-

dições que eu digo que a renovação metodológica é decorrente, porque de duas uma, ou o professor, ou o diretor se capacita de sua inteira responsabilidade de educador e então procura os seus próprios caminhos, o seu próprio método, a partir de suas leituras, do confronto de suas experiências, ou então o professor e o diretor não se valem dessa oportunidade, dessa liberdade e continuam a ser meros executores de instruções e então pouco importa o método, as instruções, porque a tarefa educativa foi deixada de lado.

Outra característica do novo programa é uma simplicidade de conteúdo. Ele é, realmente, comparado com os anteriores, simples, pode sofrer adequações com relação a cada situação concreta em que seja desenvolvido, porque o conteúdo de um programa qualquer num curso de formação geral como é o primário, importa apenas na medida em que represente oportunidade de desenvolvimento de atitudes e de hábitos. Será que é importante que a criança saiba isto ou aquilo? Não é importante. O que importa é que tenha adquirido certos hábitos que lhe permitam construir uma certa formação geral. Ninguém dá formação geral a menos que a entendamos como coletânea de informações variadas. Se a entendermos como almanaque é fácil fornecer formação geral. Entretanto, formação geral é processo essencialmente individual, que se forma e se desenvolve a partir de certo instrumental, a partir de uma atitude crítica, de um hábito de leitura, de técnicas de pensamento e trabalho que pudermos inculcar.

O conteúdo de um particular programa, seja ele do primário, do ginásio ou do colégio, importa na medida em que pode fornecer oportunidades para esse desenvolvimento. As informações particulares que o conteúdo propicia, são relativamente menos importantes, porque com o tempo a maior parte dessas informações se perderá. Mas aquelas atitudes adquiridas, os hábitos de pensamento formados no momento da transmissão de informações, permanecem.

Os senhores sabem, por exemplo, que o gosto pela matemática se desenvolve na escola primária; o que o aluno não adquiriu na escola primária, jamais adquirirá no restante dos cursos que faça. O hábito pela leitura se desenvolve na escola primária. A criança que não forma esse hábito lendo inclusive revistinhas e livros de histórias, jamais o desenvolverá na sua vida. A responsabilidade é muito grande. Gerge Gusdorf diz, num trabalho, que o professor primário é o mais importante. Diz ele que se não o fôsse, por qualquer outro motivo o seria porque é o primeiro. É importante ser o primeiro, ter a oportunidade do primeiro contato, a oportunidade da primeira orientação. Diz ele mais ainda: ao longe de nossa vida, temos muitos pro

fessôres mas, a atitude com relação a êsses que se sucedem é diversa da atitude que temos para com nosso primeiro professor, em termos de respeito, de admiração, de quase veneração. O primeiro professor tem sobre a criança uma autoridade moral que nem o pai tem, nem a mãe. Daí para frente o aluno vai se tornando crítico com relação ao seu professor e só o respeita na medida que se convença de que ê le deve ser respeitado. O primeiro, respeita sempre, seja bom ou não, por isso, tem o primeiro professor uma responsabilidade muito grande.

Vejam os senhores a importância da tarefa da escola ao contri- buir fornecendo instrumental para a formação geral do aluno, principalmente no momento em que a administração partiu para dar cumprimento ao preceito constitucional de escolaridade para todos. O processo que se inicia na escola primária prolonga-se até o final do ginásio. Praticamente não existe interrupção entre o curso primário e o ginásial. Essas condições, em que a criança praticamente saída do primário é admitida no ginásio, conferem à escola primária uma responsabilidade tóda nova. Deixa de existir o absurdo do ponto de vista pedagógico, sociológico e filosófico em que um grupo de professôres totalmente alheios ao trabalho que se faz na escola primária, se arvora em juiz e, ao constatar elevado índice de reprovações, diz "que a escola primária não está preparando, nem aprovando convenientemente. Deixa porque é absurdo.

Com tódas as deficiências que a atual política contém, e elas não são poucas, êsse ponto foi resolvido. Para lembrar um outro exemplo sobre falta de reflexão - basta que se veja a crítica - "as crianças não estão no nível suficiente para acompanhar o ginásio". Qual a autoridade que definiu nível? Qual a razão sociológica, filosófica de quem diz que o ginásio se inicia num certo ponto e que as crianças não estão nesse ponto, se o processo da escola primária e secundária possui o mesmo objetivo, se estão envolvidas numa tarefa com o mesmo significado - propiciar elementos para formação geral? Qual o critério que permite a alguém dizer: o estudo de Português no ginásio se inicia aqui, o da matemática se inicia aqui? Isto é tolice. O processo educativo da escola secundária se inicia onde se deteve a escola primária. Não poderá haver outro critério. Antigamente havia distorções que se explicaram por razões históricas, mas não se explicaram por razões de natureza sociológica e pedagógica. Então, nesse plano em que a formação geral se prolonga

por oito anos sem interrupção, a tarefa do professor primário adquire novo significado, nova feição.

Os senhores poderão, ouvindo-me dizer essas coisas, raciocinar assim: Como fica? Isso é um blá-blá-blá que já ouvimos e nada mudou e nada vai mudar.

Até certo ponto os senhores têm razão e vejam bem: se o Departamento de Educação ou a Secretaria de Educação disser que reformou o ensino primário no Estado de São Paulo, é mentira. A única coisa feita foi um esforço de todo um departamento para que a reforma da educação primária se faça. Essa reforma da educação não é com R maiúsculo porque não é reforma rígida que vai tomar um nome definido, mas uma reforma a se definir por cada um dos senhores que detemham uma parcela de responsabilidade. De fato é isso: a única coisa que se fez foi criar condições para que o trabalho de reforma se faça em alguns casos mal feito. Não esperem, mesmo corrigindo os defeitos da administração, mesmo que SOP e SEROPs se equipem magistral e eficientemente para auxiliá-los, não esperem da administração se não aquilo que ela realmente pode dar - uma assistência a quem demarcou seu próprio caminho, a quem se propõe efetivamente a uma tarefa educativa. O que SOP e SEROP podem oferecer é um auxílio, uma sugestão a mais em uma tarefa que os senhores a tomam sob sua responsabilidade. Ou nunca se fará, nem agora nem nunca, uma reforma no ensino primário do Estado de São Paulo.

...ooo000ooo...