

SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO DE 1.º GRAU* (Pequeno exemplário de desacertos)

José Mário Pires AZANHA**

“Mas neste caso como em qualquer outro o que é errado também é acreditar que, pelo fato de não podermos fazer tudo, não podemos nem somos obrigados a fazer nada”

Antony Flew — “Pensar Direito (Ou, Será que eu quero sinceramente estar certo?)”

De início, quero confessar a hesitação que senti em aceitar o convite da SBPC para participar desta reunião porque o tema a ser examinado é, sem nenhuma dúvida, um dos mais difíceis da Educação Brasileira. Para constatar essa dificuldade é suficiente percorrer-se, ainda que rapidamente, a literatura pedagógica sobre o assunto desde Sampaio Dória na década de 20 até autores contemporâneos. Todos eles insistem na inadequação e na ineficiência do ensino de 1.º grau (antigos ensino primário e ginásial). Repete-se também neles o usual elenco dos fatores responsáveis por essa ineficiência: má formação do professor, métodos inadequados, carga horária reduzida etc.. É verdade que nos últimos anos têm aparecido estudos, *soi-disant* marxistas, que embora sem negar certa relevância a esses fatores, consideram-nos, na maior parte das vezes, apenas como epifenômenos e, conseqüentemente, insistem na idéia de que a situação interna da escola apenas refletiria a situação mais ampla da sociedade capitalista dependente em que vivemos. Enfim, segundo esses estudos, a situação educacional é, “em última instância”, determinada pelas relações de produção. Mesmo sem discutir a validade de conclusões desse tipo, embora muitas vezes elas sejam mais indicativas de convicções políticas do que resultados de trabalhos de investigação, é claro que a vagueza da sua formulação torna pouco provável que obtenhamos a partir daí algum acréscimo ao nosso conhecimento do que se passa com o ensino de 1.º grau.

Em que pesem, pois, as diferenças de estilo desde o pedagogismo ingênuo, para o qual tudo se reduz a questões metodológicas, até o pedago-

* Palestra proferida em curso promovido pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, de 3 a 6 de outubro de 1983, sobre “Problemas da Educação no Brasil”.

** Professor Assistente Doutor do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação. Faculdade de Educação. USP.

gismo politicamente iluminado, para o qual o esforço educativo é, no fundo, quase inconseqüente na atual conjuntura social e econômica, a verdade é que nosso saber sobre o ensino de 1.º grau, em grande parte, não ultrapassa o nível meramente opiniático ou das idéias feitas. A maior evidência deste estado de coisas está na inocuidade das providências que se sucedem e que não conseguem alterar o quadro de um ensino que se presume deficiente, principalmente, por suas elevadas taxas de reprovação e de evasão.

É claro que sempre é possível justificar a exigüidade de resultados dos esforços de melhoria do ensino de 1.º grau mais pela parcialidade das providências adotadas do que pela inadequação das análises teóricas. Talvez até haja legitimidade nessa posição, porém, quero defender aqui a idéia de que o componente fundamental dos desacertos com relação ao ensino de 1.º grau, parece estar no fato de as providências usualmente terem sido tomadas a partir de um vago saber pedagógico que incorpora acriticamente muitas meias-verdades. A própria vagueza da formulação destas impede que esse pretense saber possa efetivamente ser posto à prova. O propósito deste pequeno trabalho é ilustrar esta idéia em alguns pontos.

1. É usual tomar como evidência maior do malogro do ensino de 1.º grau as elevadas taxas de repetência e de evasão. Não há dúvida de que isso é aparentemente razoável. Deixa de sê-lo, porém, quando se considera que, de outra parte, essa taxa de repetência é obtida a partir de precaríssimos processos de avaliação. Não se trata de um número que reflita objetivamente um estado de coisas. Todos sabemos que a avaliação do rendimento escolar é fortemente subjetiva e marcada de tal modo por condições específicas de determinadas situações e por critérios pessoais dos professores que, a rigor, não há nenhuma possibilidade de comparação entre avaliações feitas em diferentes situações e por diferentes professores. Nem mesmo dispomos de escalas de escolaridade para os diversos assuntos em que as crianças são avaliadas. Apesar de não dispor desse instrumental básico, cada professor não obstante todas as suas deficiências de formação, de seus preconceitos e idiosincrasias, erige-se pretensiosamente em critério absoluto que separa o joio do trigo, o aluno que repete do aluno que não repete. No entanto, perdendo de vista esta precariedade do processo avaliativo tomamos os seus resultados como se eles revelassem *objetivamente* a situação real do ensino. É possível mesmo que nosso ensino de 1.º grau seja muito insatisfatório, mas as elevadas taxas de repetência, tal como são obtidas, não podem constituir uma prova desse fato. Pequenas cautelas estatísticas na manipulação dos resultados das avaliações do rendimento escolar — que levassem em conta a variabilidade das situações específicas em que eles são obtidos — poderiam alterar substancialmente essas taxas de reprovação.

2. Há muito que as estatísticas apresentam a 1.ª série do ensino de 1.º grau como sendo uma das séries, junto com a 5.ª, com mais elevada taxa de reprovação. Embora esse fato também possa ser remetido à precariedade das avaliações escolares comentada no tópico anterior, é inegável que ele deve ser indicativo de que nessas séries alguns fatores atuam de

modo mais intenso do que nas demais. A nosso ver esta hipótese é muito razoável. Iniciemos a nossa argumentação pela 1.ª série.

O processo da alfabetização: As expectativas de autoridades escolares, professores e pais são de que ao término do primeiro ano letivo as crianças dominem os rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo. A criança que não consegue corresponder a esta expectativa é reprovada. Todos aceitam essa situação como natural e nem sequer imaginam que a falha pode não residir numa eventual incapacidade da criança, mas no caráter abstrato e irreal da exigência que lhe é feita. A alfabetização dentro dum delimitado período letivo não é resultado fatal de um processo bio-psicológico de desenvolvimento, mas algo altamente dependente de condicionamentos sócio-culturais. Todos sabemos que ao longo dos séculos tem havido variações culturais na idade cronológica em que se inicia a escolaridade e que foi a tradição (de origem européia) que acabou fixando a idade de 7 anos como sendo o momento ideal para esse começo. Um ano após esse início espera-se que a alfabetização esteja razoavelmente completada. Até que ponto há resultados de investigações linguísticas e psicológicas confiáveis que confirmem essas idéias? E em que limites sócio-culturais essas confirmações são válidas? A grande maioria de professores jamais se propôs estas questões. No entanto, elas são essenciais para elucidar o real significado das discrepâncias entre a realização da criança e as expectativas vigentes.

A extensão da escolaridade de 1.º grau a praticamente toda população escolarizável não representa um ideal pedagógico, mas o esforço político de dar substância a um direito social. Ao estender o ensino para todos, temos que rever critérios e padrões estabelecidos quando este ensino atingia apenas uma parcela da população. Se não fizermos esta revisão — que não é uma concessão, mas uma obrigação do espírito científico e do dever social — estaremos anulando pedagogicamente o direito social à educação. É preciso, no entanto, não desqualificar esta revisão como se se tratasse de facilitação de notas e provas, mas de reexame da própria concepção de ensino de 1.º grau. Na ausência desta reforma do nosso pretensão saber sobre este ensino, continuaremos, pelas reprovações continuadas e pelo desprezo sistemático com que ignoramos os níveis de desenvolvimento atingidos pelos alunos a cada ano, fraudando dentro da escola o direito de entrar nela.

A reprovação na 5.ª série: O modo artificial e abrupto pelo qual a Lei 5.692/71 justapôs os antigos ensino primário e ginásial confundiu tudo e todos. Em outras ocasiões já tive oportunidade de assinalar que, ainda hoje, não temos um modelo de escola integrada de 8 anos mas apenas uma escola legal de 1.º grau que é a simples descaracterização dos antigos ensino primário e ginásial. A evidência maior desse fato está nas estatísticas sobre repetência na 5.ª série — iguais ou superiores às da 1.ª — e que mostram como na prática aquilo que foi justaposto e não articulado como deveria impede que haja uma autêntica escola de 8 anos. A inexistência de uma real integração dos ensino primário e ginásial é objetivamente demonstrada pela elevada reprovação na 5.ª série. O professor desta série

não foi preparado, nem durante a sua formação e nem no exercício da sua prática, para compreender que este momento de passagem entre os antigos ensino primário e ginásial deve assegurar a continuidade do processo educativo e não interrompê-lo. Contudo, na ausência de uma concepção orientadora do que deveria ser uma escola de 8 anos, os professores das 5.^{as} séries continuam apegados a padrões de ensino e de avaliação que não levam em conta o trabalho anterior e o tipo de experiência que até então a escola proporcionou aos alunos.

No entanto, quando me refiro à ausência de um modelo de escola de 8 anos não se preconiza, simplesmente, a elaboração e a imposição de um esquema abstrato qualquer concebido por tecnocratas. Isso a Lei 5.692 já fez. O essencial é levar os próprios professores dos antigos ensino primário e ginásial a refletirem juntos sobre o que deveria ser feito no âmbito da escola para que se torne realidade o ensino de 1.^o grau. A persistência da situação atual com as recriminações mútuas entre professores de 1.^a à 4.^a e professores da 5.^a à 8.^a apenas contribui para que a fraude pedagógico-legal do ensino de 1.^o grau continue fonte de frustração para esses profissionais e para a clientela escolar. A solução não é, pois, aguardar um novo mandato legal que impinja um novo esquema. É necessário que se dê substância educativa a uma escola que já existe, e este esforço não depende de novas regras mas de uma consciência profissional crítica e responsável.

3. Para finalizar este rápido exame de pontos ilustrativos do nosso precário saber sobre o ensino de 1.^o grau, façamos referência à duração do período escolar diário. Tem-se tomado como óbvio que um decisivo fator de deficiência do ensino de 1.^o grau é o sistemático encurtamento dos períodos escolares principalmente nos grandes centros urbanos. Os casos extremos desse encurtamento, aqueles em que a criança permanece apenas duas ou duas horas e meia na escola, são apresentados como calamitosos. Talvez até o sejam, porque ao sair da escola a criança fica na rua, dessassistida dos pais. Mas, é óbvio também, que numa situação dessa ordem talvez pouco adiantasse se a criança permanecesse quatro ou cinco horas na escola, porque fora dela, isto é, na maior parte do tempo, continuaria num ambiente deseducativo. Apesar da clareza dessa conclusão, os pedagogos e administradores continuam a insistir na importância absoluta da duração do período escolar. Essa posição é, contudo, pelo menos, discutível. Atente-se, por exemplo, ao Projeto Laugevin-Wallon⁽¹⁾, indiscutivelmente um dos mais lúcidos e importantes do pós-guerra e que na questão do horário escolar, prescreve:

(1) Talvez não seja ocioso recordar que Paul Laugevin e Henri Wallon foram figuras eminentes da cultura francesa, ambos professores do Collège de France, e que o segundo, psicólogo e marxista, defendia uma concepção dialética da educação num momento histórico em que essa era uma posição de coragem intelectual e não um modismo.

“Para fixar o tempo consagrado pela criança à escola, é preciso levar em conta suas possibilidades fisiológicas e suas necessidades psicológicas. Esse tempo não deverá exceder a:

- 2 horas por dia e 10 horas por semana entre os 7 e os 9 anos;
- 3 horas por dia e 15 horas por semana entre os 9 e os 11 anos;
- 20 horas por semana entre os 11 e os 13 anos;
- 25 horas por semana entre os 13 e os 15 anos”⁽²⁾.

O pedagogismo caboclo repeliria estas prescrições sem, nem mesmo, examinar-lhe os fundamentos, porque está incorporada ao nosso “saber” pedagógico a idéia de que há uma relação direta e positiva entre a duração do período escolar e o resultado educativo, de tal modo que uma ou duas horas a mais ou a menos nos conduzem, respectivamente, da boa para a má escola. Haja vista, que num estudo sobre o assunto, Carlos Pasquale⁽³⁾, citando Almeida Jr., fala do tresdobramento de turnos como se fora uma “monstruosidade” e um “aviltamento do ensino primário”, e essa é, afinal, uma opinião generalizada. Nem mesmo nos detemos na banal reflexão de que a duração do período escolar talvez não seja uma variável que possa ser abstratamente considerada. Seus efeitos dependem de sua interação com outros fatores. No Plano Laugevin-Wallon fala-se, por exemplo, que o fundamental não é, propriamente, a duração da jornada escolar mas o modo como o trabalho docente é articulado e executado. Este é evidentemente o ponto central, porque se dilatarmos o período escolar de uma má escola apenas estaremos ampliando sua ação negativa. É difícil, aliás, imaginar que possa ser diferente.

Estes breves comentários têm o único propósito de fazer aflorar alguns pontos discutíveis do nosso saber sobre o atual ensino de 1.º grau. Nem mesmo pretendemos que estes comentários sejam inteiramente corretos. O que importa é que eles são suficientemente razoáveis para evidenciar a fragilidade de muitas idéias feitas que recebemos e transmitimos sem nenhuma crítica e nas quais, muitas vezes, fundamentamos as nossas ações.

(2) *Le Plan Laugevin-Wallon de Reforme de l'Enseignement*. Compte rendu du Colloque organisé par le Groupe français d'Éducation nouvelle et la Société Française de Pédagogie, P.U.F. 1964, pág. 208.

(3) PASQUALE, C. — *O desenvolvimento do ensino primário e Plano Nacional de Educação*, Estudos e Documentos, vol. 4, Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, INEP-MEC, São Paulo, 1966, pág. 31.

