



SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO DE 1.º GRAU: PEQUENO EXEMPLÁRIO DE DESACERTOS

José Mário Pires Azanha

Da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo

"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 insuficiência do ensino de 1º 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 ho-

rária 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 de sua formulação torna pouco provável que obtenhamos a partir daí algum acréscimo ao nosso conhecimento do que se passa com o ensino de 1º grau.

Trabalho apresentado no curso promovido pela Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência, de 3 a 6 de outubro de 1983, sobre "Problemas de Educação no Brasil".

Em que pesem, pois, as diferenças de estilo desde o pedagogismo ingênuo, para o qual tudo se reduz a questões metodológicas, até o pedagogismo 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 1º grau, em grande parte, não ultrapassa o nível meramente opiniático ou das idéias feitas. A maior evidência deste estado de coisas até 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 1º 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 descertos, com relação ao ensino de 1º 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 este pretense saber possa efetivamente ser posto à prova. O propósito deste pequeno trabalho é ilustrar esta idéia em alguns pontos.

A TAXA DE REPETÊNCIA E OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

É usual tomar como evidência maior do malogro do ensino de 1º 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 1º 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.

REPETÊNCIA NA 1ª E NA 5ª SÉRIES

Há muito que as estatísticas apresentam a 1ª série

do ensino de 1º grau como sendo uma das séries, junto com a 5ª, 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 1ª 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 investigação lingüística e psicológicas confiáveis que confirmam 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 1º grau e 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 do ensino de 1º grau. Na ausência desta reforma do nosso pretense 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 5ª 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 1º grau que é a simples descaracterização dos antigos

ensino primário e ginásial. A evidência maior desse fato está nas estatísticas sobre repetência na 5ª série — iguais ou superiores às da 1ª — 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 ensinamentos primário e ginásial é objetivamente demonstrado pela elevada reprovação na 5ª série. O professor desta série não foi preparado, nem durante a sua formação e nem no exercício de 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 5ªs 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 a 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 5.682 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 1º grau. A persistência da situação atual com as recriminações mútuas entre professores de 1ª à 4ª e professores da 5ª à 8ª apenas contribui para que a fraude pedagógico-legal do ensino de 1º 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.

PERÍODO ESCOLAR DIÁRIO

Para finalizar este rápido exame de pontos ilustrativos do nosso precário saber sobre o ensino de 1º grau, façamos referência à duração do período escolar diário. Tem-se tomado como óbvio que um decisivo fator de deficiência do ensino de 1º 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, desassistida 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 Langevin-Wallon¹, indiscutivelmente um dos mais lúcidos e importantes do pós-guerra e que na questão do horário escolar, prescreve:

“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” (Le Plan Langevin-Wallon de Réforme de L’Enseignement, 1964, p. 208).

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 (1966, p. 31), citando Almeida Jr., fala do trespasseamento de turnos como se fora uma “monstruosidade” e um “aviltamento do ensino primário”, e esse 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 Langevin-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 1º 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.

¹ Talvez não seja ocioso recordar que Paul Langevin 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LE PLAN LANGEVIN-WALLON DE REFORME DE L’ENSEIGNEMENT. Compte rendu du Colloque organisé par le Groupe français d’Education nouvelle et la Société Française de Pédagogie, P.U.F. 1964.

PASQUALE, C. *O desenvolvimento do ensino primário e Plano Nacional de Educação*, São Paulo, Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”, 1966. [Estudos e Documentos, 4]

