

AS EXPECTATIVAS da UNIVERSIDADE e o ENSINO DE 2.º GRAU

Ilka Brunilda Gallo Laurito •

A Lei de Diretrizes e Bases, que implantou a reforma do ensino de 1º e 2º graus, preconiza no parágrafo 2º do Artigo 4º: "*No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira*". É lícito, pois, a partir de nossa própria experiência no exercício do magistério oficial, refletir sobre a proposta da Lei e perguntar até que ponto esse relevo está sendo realmente dado e até que ponto nós, professores de Língua e Literatura do ensino médio, estamos encontrando efetivas condições de proporcionar ao adolescente o uso eficaz desse "*instrumento de comunicação e expressão*", ao mesmo tempo que concorremos, com isso, para a formação de sua personalidade.

Partiremos, para início de nossas reflexões, do exame do currículo da escola pública onde trabalhamos, currículo que é o adotado oficialmente em todo Estado de São Paulo a partir de 1977, quando, co-

* Do Ensino Público do Estado de São Paulo.

mo alternativa para o ensino dito profissionalizante, decidiu-se dar ao aluno noções básicas de educação para o trabalho em vez de formação profissional propriamente dita.

Examinando o currículo em questão, vemos que o ensino de Língua e Literatura no 2º grau concentra-se em um determinado e restrito número de aulas semanais, que são distribuídas desigualmente ao longo dos três anos do curso, atendendo a diferenças entre períodos (diurno ou noturno) e a diversificação de áreas: Ciências Biomédicas, Exatas ou Humanas.

Assim, nos primeiros anos das três áreas, o número de aulas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira é idêntico: 4 para o período diurno e 3 para o período noturno. Nos segundos anos, o número também é idêntico em relação às três áreas: 3 aulas para o período diurno e 2 aulas para o período noturno. Mas surge um elemento novo — aulas de Técnica de Redação, a saber: nas áreas de Ciências Biomédicas e Exatas, 2 aulas no curso noturno e nenhuma no curso diurno; na área de Ciências Humanas, 2 aulas no curso diurno e 4 no noturno. Já nos terceiros anos, o quadro muda de figura: desaparecem todas as aulas de Língua e Literatura em todas as áreas, seja no curso diurno, seja no curso noturno; Técnica de Redação passa a ter 3 aulas nos dois períodos das áreas de Ciências Biomédicas e Exatas, 4 aulas nos dois períodos da área de Ciências Humanas..

Creemos que já é possível perguntar, a esta altura, qual o critério que estabelece um número diverso de aulas de Língua e Literatura, conforme a diversidade de períodos, se os conteúdos programáticos são os mesmos; e qual o critério que permite o total alijamento de aulas de Língua e Literatura em terceiros anos, assim como a total inexistência de aulas de Técnica de Redação em primeiros anos. Será que uma distribuição de 4, 3, 2 ou zero aulas por semana num curso de 2º grau é realmente dar "*especial relevo ao estudo da língua nacional*"? E será que o professor, com esse reduzido tempo de trabalho, terá condições para ministrar um ensino eficiente? Para isso, seria necessário não o limite máximo de 4 aulas semanais, mas um mínimo de duas horas de trabalho por dia com cada classe, sem distinção de área ou período.

Em relação ao professor, é preciso lembrar também que, se o

rótulo mudou, isto é, se de polivalente professor de Português, ele passou a ser chamado professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira ou professor de Técnica de Redação — a polivalência continua, pois é sabido que, por condições salariais, são geralmente sempre os mesmos professores que assumem todas as aulas possíveis dentro do currículo, tentando realizar a ingente tarefa de ensinar os fatos gramaticais, os problemas da criação literária, a análise de texto, a história da Literatura e os recursos para a correta e criativa expressão oral e escrita. Assim, embora seja evidente que não existam compartimentos estanques, não há para o professor do ensino médio, como há para o de ensino superior, a possibilidade de opção pelo campo de trabalho em que possa sentir-se mais realizado e, como tal, mais eficiente, o que certamente redundaria na melhoria do ensino de Língua, de Literatura e da arte de escrever.

* * *

Feita esta introdução, passemos a examinar o currículo proposto em São Paulo para a chamada formação profissionalizante básica, analisando, da nossa perspectiva pessoal, quais as matérias que consideramos de valia ou desvalia para o ensino de Língua e Literatura. Como não conhecemos as variantes e variáveis dos currículos adotados em todas as escolas brasileiras, preferimos trabalhar com a amostragem concreta de nosso campo de atuação, posicionando-nos como um dos vários professores anônimos deste país, usados como instrumentos de implantação de uma reforma de ensino.

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que pesa sobre os ombros do professor de Língua e Literatura, atualmente, todo o encargo da formação do pensamento crítico do adolescente, uma vez que não existem no currículo, nem mesmo na denominada área de Ciência Humanas, matérias capazes de proporcionar uma formação humanística. De há muito, desapareceram das escolas de ensino médio Filosofia, Sociologia, Psicologia, disciplinas que lidavam fundamentalmente com análise de textos e estímulo à leitura e que desenvolviam no aluno um questionamento contínuo da realidade.

O art. 21 do cap. III da Lei de Diretrizes e Bases diz claramente: "O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente". Ora, como é possível tentar essa formação integral, se não

existem, no currículo atual, áreas de estudo em que o jovem tenha a oportunidade de pensar nos problemas essenciais do ser e estar no mundo e no inter-relacionamento com o meio e com os semelhantes? Conhecemos casos melancólicos de professores de Filosofia obrigados a desempenhar funções burocráticas em secretarias escolares, a fim de justificar o salário que recebem, salário esse que, embora insuficiente, deveria ter, ao menos, a dignidade de ser a paga de um trabalho criador e útil à Educação.

* * *

Por outro lado, se há matérias afins que desapareceram do currículo, há outras, nele integradas — como História e Educação Artística — que poderiam entrar em sincronia com a área de estudos de Língua e Literatura, a fim de que o aluno pudesse associar conhecimentos. Isso, no entanto, por problemas de estrutura interna, não acontece na escola pública. Raramente há coordenadores de áreas, quase nunca coordenadores pedagógicos, como há nas escolas particulares, onde parece estar havendo, por essa e por outras razões, um melhor aproveitamento de ensino. Aliás, cremos que não é preciso lembrar o que todos já sabem: que ensino público, hoje em dia, tem uma conotação pejorativa em confronto com ensino particular.

Pela falta de integração de áreas dentro da escola pública, o ensino de História e de Educação Artística faz-se, pois, geralmente, desvinculado do ensino de Língua e Literatura. Enquanto o professor desta área explica, numa classe, a formação da Língua Portuguesa e dá as primeiras noções de Trovadorismo, o professor de História pode estar dando, para a mesma classe e no mesmo momento, a civilização egípcia. E é bem provável que, ao estudarem Arcadismo brasileiro, os alunos estejam, nas aulas de História, às voltas com a organização feudal.

Educação Artística, por exemplo, poderia ser uma disciplina auxiliar do ensino de Literatura, se ministrasse conhecimentos, ainda que superficiais, de História da Arte, em vez de dar aos alunos, como freqüentemente acontece, pretensas habilidades manuais na confecção de objetos, na maioria das vezes, de nenhuma funcionalidade ou de gosto artístico bastante duvidoso.

Essa falta de articulação de programas dentro do ensino público e essa falta de coordenação pedagógica é que estão fundamentalmente prejudicando o trabalho do professor de Língua e Literatura que, não podendo contar com Educação Artística, na área de Comunicação e Expressão, nem com História, na chamada área de Estudos Sociais, trabalha sozinho, tentando preencher com suas aulas as lacunas culturais dos alunos em outros campos de conhecimento.

* * *

Se até agora falamos das matérias que fazem falta, dentro do currículo atual, para complementação das aulas de Língua e Literatura, ou daquelas que, mesmo integradas nesse currículo, nenhuma colaboração oferecem, permitimo-nos abordar outra espécie de problema.

Achamos que o número de aulas destinadas ao ensino de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Técnica de Redação é insuficiente. E achamos que esse número de aulas teria condições de ser aumentado, se fossem suprimidas ou remanejadas certas disciplinas que, no momento, fazem parte do programa curricular do 2º grau.

Lembramo-nos bem do momento da inclusão obrigatória de Educação Moral e Cívica, que custou a diminuição imediata do número de aulas de Português, como se o ensino do idioma nacional não constituísse a maior aula de civismo. Não entraremos no mérito da questão: se há ou não utilidade no ensino de Educação Moral e Cívica, nos termos em que atualmente se propõe e realiza. Apenas assinalamos o fato.

Perguntamos: por que não abrir mais espaço para as aulas de Língua, Literatura e Redação, incluindo a disciplina Organização Social e Política do Brasil no programa de História do Brasil? Por que não suprimir as aulas destinadas ao Programa de informação profissional se, nos quadros do ensino médio, está previsto e freqüentemente funciona o Serviço de Orientação Educacional? E também por que não colocar em questão a validade do ensino obrigatório de uma língua estrangeira, quando o número de aulas semanais é totalmente insuficiente para o aprendizado de línguas e quando nem mesmo a língua pátria os alunos conseguem dominar?

Para arrematar toda essa série de reflexões, queremos dizer que, se levantamos, de início, o problema da atual organização de currículos e programas é porque o sentimos como um problema crucial em

relação à baixa qualidade de ensino atualmente revelada na escola pública, baixa qualidade que se vai refletir no fracasso dos estudantes que demandam a Universidade. Embora tenhamos partido de uma única amostragem — que é aquela que efetivamente conhecemos — será que podemos dizer que essa espécie de problemas aqui apontada acontece só no Estado de São Paulo? Se assim fosse, não haveria tantos movimentos em várias partes do país em busca de melhores condições de ensino que, evidentemente, não se referem apenas à melhor remuneração do professor e à valorização do seu trabalho, mas a toda uma necessidade de revisão da atual estrutura do ensino médio.

* * *

Ocupemo-nos, agora, de outra ordem de idéias: as que se referem especificamente à área de Língua e Literatura, como se esta, por uma capacidade de abstração, pudesse ser dissociada das demais áreas.

Em relação ao ensino da Língua, o que o professor encontra geralmente nos cursos de 2º grau, agora que o ensino de 1º grau, em nossas escolas, dele está freqüentemente dissociado, é a completa heterogeneidade dos alunos, principalmente nos primeiros anos. Heterogeneidade em termos de procedência familiar, heterogeneidade em termos de nível de escolaridade.

Só como exemplo, citamos a clientela das classes com as quais atualmente trabalhamos: temos alunos filhos de profissionais liberais assim como temos alunos filhos de empregadas domésticas; de motoristas de táxi, de cabeleireiras, de eletricitistas e toda espécie de trabalhadores, de média ou baixa renda. Os filhos de profissionais liberais têm o apoio do diálogo familiar e contam com a vantagem de uma certa tradição cultural. Já os outros lutam com dificuldades de expressão e comunicação advindas do próprio meio que freqüentam.

A procedência escolar também é variada. Encontramos, numa mesma classe, a seguinte gama de alunos: aqueles que fizeram o 1º grau em escolas públicas do bairro ou da periferia; aqueles que, por fracasso pessoal, evadiram-se de escolas particulares de bom nível, à procura de meios mais fáceis de aprovação; e aqueles que vêm para o segundo grau via exame supletivo. Não estamos incluindo, nesta listagem, os que vêm de outras cidades, de outros estados e, ainda, de outros países.

Ora, mesmo ao observador leigo, não podem passar despercebidas as dificuldades com que trabalha o professor de Língua de segundo grau: em vez de reafirmar conceitos, rever o aprendizado, criar complexidades para o estudo das estruturas lingüísticas, aumentar o repertório verbal dos alunos, é obrigado, na maioria das vezes, a um processo de verdadeira realfabetização, uma vez que, dentro da heterogeneidade geral, existem alunos que nem sequer são capazes da cópia de exercícios da lousa ou de compreensão das instruções dos instrumentos de avaliação; às vezes, nem dominaram completamente os recursos caligráficos.

À vista de tal clientela, é muito otimismo acreditar que o ensino de 2º grau, sozinho, vai corrigir as distorções do 1º. Nós, que temos participado da correção de redações de exames vestibulares, verificamos que há alunos que chegam às portas da Universidade com erros crassos de ortografia e com construções sintáticas caóticas, quando não, sem nexos lógicos algum — isso, depois de terem conseguido transpor todas as escalas do curso médio.

Pode-se argumentar, evidentemente, que o tipo de aluno que apresenta tal ordem de problemas não deveria ter-se encaminhado para a Universidade. Mas quem devemos responsabilizar por tal equívoco? O próprio aluno? Os professores de Língua e Literatura? Ou todo um contexto educacional? Sabemos que a recuperação de alunos fracos, em poucos dias, ao final de cada ano letivo, é totalmente ilusória e artificial. Pode ser, inclusive, utilizada como mais um recurso da aprovação fácil, uma vez que o sistema de avaliação vigente no ensino médio é bastante elástico. Tendo, pois, atravessado todo o ensino de 1º e 2º graus sem uma justa aferição de seu desempenho, o aluno da escola pública consegue chegar até o vestibular onde, freqüentemente, vai sofrer as conseqüências de um, talvez primeiro, grande fracasso.

Qual é a solução? Baixar o nível dos exames vestibulares? Ou elevar o nível do ensino médio?

* * *

Em relação à Literatura, outra ordem de problemas interfere contra o eficaz trabalho do professor. Em primeiro lugar, já se tornou lugar-comum citar a influência dos apelos audiovisuais e dos atrativos da violência e do erotismo. Só que a sensação abstrata do lugar-co

mum se concretiza quando os alunos nos dizem claramente que preferem O ATENEU, de Raul Pompéia, em versão colorida via Rede Globo ao original literário; ou quando nos pedem AEROPORTO, de Arthur Hailey, diante das portas abertas de uma biblioteca de classe, a muito custo construída com títulos de Literatura Brasileira. Como trabalhar com tal concorrência, quando sabemos que é preciso fornecer um repertório razoável de leituras para os alunos que desejem encaminhar-se para a Universidade e, ao mesmo tempo, atender para os seus reais interesses, para o seu grau de maturidade e sua capacidade de compreensão? Cremos que um dos maiores problemas do ensino médio, até agora não devidamente questionado, muito menos solucionado, é o da aquisição de hábitos de leitura no 1º grau e, conseqüentemente, o desenvolvimento do gosto pela Literatura no 2º grau. Frequentemente, o professor de Literatura entra em conflito: é difícil convencer um aluno, na faixa etária de 15 a 17 anos, de que certo livro é realmente uma obra-prima da Literatura Brasileira se esta se apresenta totalmente insossa e desvinculada de sua realidade. Estaremos realmente prestando um serviço à Literatura? Ou um desserviço?

Só um trabalho articulado com as bases, a partir das primeiras séries do 1º grau, é que poderia permitir ao 2º grau superpor leituras e preparar o aluno convenientemente para o entendimento do texto e o conhecimento e apreciação do fato literário. Como isso é quase impossível, no atual contexto educacional, o professor de Literatura limita-se a trabalhar, quando muito, com 3 ou 4 obras, no máximo, durante o ano, e apóia-se no livro didático como espinha dorsal de seu curso. Se este livro é bem cuidado e inteligente, ótimo. Se não, lá se vai o ensino de Literatura por caminhos inglórios.

Todos sabemos do comércio do livro didático, que nem sempre atende a interesses educacionais; há livros péssimos, livros modernos e até livros bons mas com linguagem inadequada. Parece que não há, na maioria dos autores, a preocupação prévia de provar a funcionalidade de seu trabalho, antes da impressão final. E o resultado é o manuseio de livros sem nenhum atrativo para o aluno, letras mortas que afastam ainda mais o estudante de nível médio do prazer de ler e do gosto pela Literatura. Perguntamo-nos como solucionar esse problema

sem uma revisão, a curto, médio e longo prazo, da bibliografia didática adotada nas escolas oficiais, principalmente a destinada ao ensino de Literatura. E perguntamo-nos como trabalhar em escolas sem bibliotecas centrais, ou com bibliotecas mas sem bibliotecários que possam socorrer o professor de Literatura e auxiliá-lo na tarefa de despertar o aluno para a leitura? E perguntamo-nos, finalmente, como evitar a defasagem entre as exigências de leitura da Universidade e a realidade atual do ensino de Literatura no grau médio?

O que parece claro é que não será possível apenas no 2º grau, diante de uma clientela heterogênea, sem tradição de leitura (nem mesmo da literatura infanto-juvenil), solucionar a formação literária do estudante adolescente, canalizando, inclusive, essa formação literária em benefício de sua própria formação de valores diante da vida.

* * *

Uma questão análoga se coloca relativamente ao ensino de Redação no 2º grau. Não é nesta etapa final do ensino médio que se vai ter a pretensão de iniciar uma espécie de aprendizado que deve ter suas bases no momento em que a criança alfabetizada consegue criar a sua primeira frase. Colocar uma matéria com o nome de Técnica de Redação em algumas séries do 2º grau, visando, talvez, quase que exclusivamente ao exame vestibular, é uma colocação falsa do problema. E pode levar a um processo contrário: de limitação ao ato espontâneo de escrever. No afã de ajudar os alunos a terem um bom desempenho nas provas pré-universitárias, professores desavisados — principalmente os de cursinhos — transformam as aulas de Redação em verdadeiras aulas de colagem de narizes-de-cera, de idéias pré-fabricadas e de conclusões vagas e amoldáveis a qualquer texto. Com isso, o que está sendo prejudicado é a livre criação do adolescente e o que se está dando é uma visão deformada do ato criador.

Também não será apenas no âmbito restrito de uma sala de aula que o aluno vai aprender a escrever. Escrever é um projeto muito mais amplo e abrangente, que inclui o hábito do debate de idéias, da polêmica fecunda, do contato intelectual. E onde está, neste momento, o diálogo estudantil a nível de ensino médio? Os grêmios — que eram verdadeiros centros de debates e onde se incentivava a imprensa estu-

dantil - foram substituídos pelos natimortos centros cívicos. A escola se tornou silenciosa.

* * *

Chegamos ao fim de nossas reflexões, tentando apresentar alguma espécie de conclusão. Será que a temos? Consideramos a Educação uma obra aberta. E afirmamos que a nossa causa é a escola pública. Se o aluno desta escola precisa do arrimo de cursos suplementares para chegar à Universidade, cursos onde gasta em um ano o que não gastou em três, então o ensino gratuito tornou-se uma contrafação. E precisa ser revisto, uma vez que, atualmente, não se está dando ao jovem nem cultura geral nem específica, nem formação profissionalizante nem formação humanística.

Nossas conclusões são, talvez, apenas aspirações tímidas: gostaríamos que fosse diminuída a distância entre o ensino médio e o superior, porque, afinal, uma das tarefas fundamentais da Universidade, aquela que lhe dá a verdadeira dimensão humana, é a formação do professor que prepara, no segundo, a clientela do 3º grau. Gostaríamos, muito mais, que as futuras reformas de ensino não partissem de gabinetes, mas de consulta às bases. E que, nessas bases, fosse ouvida a voz daquele que trabalha na rotina do dia-a-dia e que sente na carne o acerto ou o desacerto das legislações impostas sem a sua participação: a voz do professor. Muito mais ainda: a voz do aluno.