

O ENSINO DE 1º GRAU E A UNIVERSIDADE*

Carlos Roberto Jamil Cury**

1 - INTRODUÇÃO

Pensar a relação "ensino de 1º grau e Universidade" é retomar a questão da democracia, pois se há alguma chance de ampliar essa questão, ela passa necessariamente por aqueles alunos cujos perfis começam a incomodar a Universidade: são filhos dos que vivem do Trabalho.

Se esse grupo social não ocupar o espaço que sua ação busca criar, só restritivamente poderemos identificar a expansão quantitativa da escola, exigida pelo avanço econômico, com a democratização da escola.

A realidade brasileira vem demonstrando que esses grupos pressionam como podem para a criação de um espaço de cidadania e para a ocupação de um espaço de participação ainda hoje negados.

Gostaria de tentar uma abordagem mais metodológica para o tema, uma vez que as denúncias sobre o ensino de primeiro grau, tais como recursos minguados, taxas de evasão e repetência, analfabetismo, distorções curriculares, autoritarismo e outras já são suficientemente conhecidas (MARTINS, 1980; FREITAG, 1981); INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS, 1982; BARROS, 1982; OLIVEIRA, 1982).

2 - ALGUNS DEPOIMENTOS DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO DE DOCÊNCIA

"Como aluna da Faculdade X, ignorava que um de seus objetivos era me tornar professora de 1º e 2º graus. A licenciatura entendo eu, seria o momento de consciência desse objetivo."

"Planos e objetivos são fictícios em minha escola, porque feitos para alunos fictícios. O curso X não me alertou para a flexibilidade frente ao real."

"Fui procurar no curso de Sociologia, por iniciativa própria, algo que suprisse minhas deficiências..." (A)

"... nossa formação não foi para esse perfil de aluno."

"... meus alunos de sétima a oitava séries não escrevem, não sabem ler textos! Vão sendo empurrados."

"... nosso problema é mais social que pedagógico."

"... os pais querem colocar seus filhos na melhor escola estadual."

"... no meu curso de formação X, não analisamos nenhum livro didático." (B)

"Eis o círculo vicioso: o aluno não tem base, quem dá a base é o Normal, e quem dá o Normal é a Faculdade. A minha não me deu base".

"Identificamos os problemas, mas não sabemos como resolvê-los." (C)

"Nunca segui objetivos. Fiz o que o 'bom senso' me ditava. Aprendi a disciplina X 'na marra', pois o que se deu na Faculdade, de pouco valeu".

"Apanhei muito e foi apanhando que aprendi. Mas tive a sorte de encontrar diretoras abertas." (D)

"Para aprender em sala, tive que assassinar o aluno ideal..." (E)

"Nunca havia visto livro didático. Que susto!"

"Manejo de classe eu aprendi na prática." (F)

* Este texto foi elaborado em vista de um debate na UFBA/Salvador/1983, sobre Ensino e Democracia, promovido pela Faculdade de Educação. O texto conserva, pois, o estilo oral e a bibliografia da época.

** Professor do Departamento de Administração Escolar e do Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

3 - ALGUNS DEPOIMENTOS DE ALUNOS DO 1º GRAU

Respondendo à pergunta "o que acho da minha escola?", em 1976, em escolas estaduais de primeiro grau de Belo Horizonte, surgiu publicado no jornal "O Estado de Minas", o seguinte:

"Eu gostaria que a minha escola fosse asseada, seus meninos educados, professora alegre e não triste. E também merenda para matar a nossa fome."

"As carteiras estão quebradas, o sol atrapalha a vista por falta de cortinas..."

"Eu gostaria que tivéssemos 30 minutos de recreio. E também gostaria que tivesse mais espaço na sala. Gostaria de ter um quadro novo na sala de aula..."

"O que eu quero da minha escola é que tenha um médico... e um dentista... Quero que conserte os bancos e passem asfalto por perto... Quando chove fica aquela lama, aquele barro, suja a nossa escola."

"Eu gostaria que minha escola fosse grande e bonita e, também, tivesse coisas grandes e bonitas; como se tivesse um luar."

4 - UM MÉTODO?

Ao pensar o tema que me foi proposto, a partir de minha prática pedagógica na Universidade, lembrei-me de um texto de BOSI (1978), que prefacia um livro de Carlos Guilherme Mota. E achei interessante tê-lo como espécie de texto-modelo.

Prefiro começar por um parágrafo que me parece central para o que pretendo. Nesse parágrafo, o autor retoma o padre Vieira:

"Se quereis profetizar os futuros, consultai as entranhas dos homens sacrificados: consultem-se as entranhas dos que se sacrificaram e dos que se sacrificam; e o que elas disserem, isso se tenha por profeciar. Porém consultar de quem não se sacrificou, nem se há de sacrificar, é não querer profecias verdadeiras; é querer cegar o presente, e não acertar o futuro."⁵

"Consultar as entranhas dos sacrificados": que método mais bárbaro! Que coisa mais pungente! Que coisa mais visceralmente oposta àquela Universidade que buscava se manter "asséptica, laboriosa e penetrada até o âmago dos ideais de rigor acadêmico"¹⁴

Como podia o "perito" "consultar"? Afinal, não era a Universidade a detentora do "saber competente"? Como poderia um grupo de "notáveis", imbuídos dos padrões da hierarquia e de um racionalismo epistemológico, aproximar-se dos "sacrificados"?

Afinal, não constituem esses "sacrificados" a "massa"? Não são eles os "iletrados", os cidadãos de "segunda categoria", "massa de manobra" de um clientelismo político bem urdido?

A assepsia acadêmica mal conseguia esconder a visão de que só "mãos sujas" se aproximam desses "pobres coitados".

Se hoje a Universidade, em especial no setor das Ciências Humanas, já superou essa gama de preconceito, eu não sei se ela já o superou em relação ao "ensino de 1º grau".

3) BOSI, 1978, p. XVII.
4) Id. Ibid., p. VI.

A empatia mais profunda com a condição oprimida já chegou ao "corpo", mas ainda não chegou às vísceras". As Faculdades de Educação, incluindo aí as Licenciaturas, mercê da divisão hierárquica do saber, ainda não ultrapassaram o "momento explicativo" dessa condição, embora se note, cá e acolá, uma sensibilidade maior para o como participar na caminhada da democratização escolar.

De fato, o "momento explicativo" não pode ser desprezado, sob o risco de tornar a prática social caolha, mas não pode ser absolutizado, sob o risco de não entender que o "mundo deve ser transformado".

O texto-método, cujos parágrafos destaco, faz uma apreciação da atitude "cientificista" que dirigiu uma boa temporada a Universidade em direção ao estudo da "condição oprimida". E o faz de modo bem contundente:

"que esperança ela deu, ou podia ter dado, àqueles que ela estudava tão exemplarmente? Aos homens da fábrica, aos homens do mundo caipira, aos marginais da favela, aos migrantes da periferia, aos pretos discriminados, aos Índios acucados, a não ser o prognóstico realista de que todos estavam condenados à urbanização sociopática, à mais-valia, à alienação, à miséria, à morte. (...) a atitude moral que informava, então, os trabalhos universitários, gostaria de que esse preço não fosse tão alto, mas não podia ir além de um piedoso voto: Vae Victis!... Ocupada com o retorno objetivo da 'transição do tradicional para o moderno', ela não poderia ter visto que a ciência 'pura' acompanha o curso da dominação. De onde, o seu ar de precoce necrológio do objeto estudado."⁵

* (Ai dos vencidos!)

Não quero negar os méritos desses trabalhos, cujos autores por vezes sofreram os rudes golpes do autoritarismo. No entanto, os conflitos interclasses e intraclasses continuavam agindo e, um belo dia, também os grupos letrados acabam sofrendo na pele (1969 ...). A Universidade e a Imprensa então acordam para protestar e estudar as raízes do autoritarismo.⁶ Sem negar a importância desses estudos para uma compreensão explicativa do real, é preciso incorporá-los a uma prática social que tenha como meta uma intervenção participada, crítica e criadora, voltada para o ensino de 1º grau.

Hoje há "um esforço para conhecer a alma dos dominados"⁷ e há "algum risco de 'cair' nas redes populistas de um passado próximo. O risco existe, mas é simétrico ao do internacionalismo de elite que tem seduzido aos intelectuais puros".⁸

Creio que existe o risco populismo-internacionalismo, mas são hoje os próprios sacrificados que não aceitam mais consultas de "peritos", venham de onde vier, apenas para fazer diagnoses.

A possibilidade de "acertar o futuro", isto é, de acertar "os ponteiros com a História" exige da Universidade, em especial das Faculdades de Educação e das Licenciaturas, uma postura que inclui um outro ponto de vista, e aqui me permito citar-me a mim mesmo:

5) BOSI, 1978, p. VII.
6) Id. Ibid, p. XIII-XIV.
7) Id. Ibid, p. XI.
8) Id. Ibid, p. XI.

"Há um ethos próprio desses agentes, o que exige um colocar-se do seu ponto de vista. E, antes de mais nada, isso implica consultar e levar em conta os interesses e aspirações dos próprios interessados. Captar como sentem e vivem esses problemas, gerados pela estrutura social que os absorve na produção e não os contempla na repartição. Enfim, saber ouvi-los. Captar como, pelo seu próprio fazer social, já possuem um saber carente por vezes de maior organização e poder de elaboração, mas que é um saber. De fato, sem uma consulta efetiva aos agentes pedagógicos implicados na prática pedagógica, teremos a reprodução do preconceito autoritário e desmobilizador pelo qual se procura desconhecer os sujeitos do processo de conhecimento e subestimar a capacidade de professores e alunos. Parece-me residir aqui uma pista metodológica para se pensar, especialmente, nossas licenciaturas e cursos que habilitam professores ao magistério de 1º grau, entendendo que essa é a pista fecunda para a integração. Com ela é possível começar, por exemplo, a superar os currículos elaborados em função de famílias de renda alta e as mensurações de desenvolvimento cognitivo e motor padronizados em função de crianças de classe média. Por outro lado, a própria situação de 'marginalidade' a que se viram reduzidas as licenciaturas acabou por significar um certo 'desprestígio' no próprio interior da Universidade. Horários difíceis, desencontro de colegiados, arranjos de última hora, etc. ... A reflexão em torno da democratização/integração deve girar em torno dos problemas reais e não ao redor de esquemas apriorísticos".⁹

Mas saber ouvir para quê?

Saber ouvir para que a teoria e prática não permaneçam como questões fechadas, pois, a continuar assim, será verdadeira a acusação de CHAUI (1981), quando diz: "... é preciso que o real se converta em coisa morta para adquirir cidadania universitária".¹⁰

Saber ouvir porque hoje há uma situação nova na sociedade e que bate à porta da escola e que chega à Universidade.

E essa situação nova indica que os sacrificados se recusam a continuar nessa condição, pois seria a perpetuação das relações sociais que "comem" suas "vísceras".

Ora, o problema todo está em que "... consultar quem não se sacrificou... é querer cegar o presente, e não acertar o futuro".¹¹

E nesse caso, a resposta que tenhamos a dar é a palavra reiterativa, isto é, uma palavra que pouco ou nada de novo tem a dizer.

Algumas palavras cegam o presente: o discurso da "baixa qualidade", o discurso de que "ontem foi melhor do que hoje".

Outras palavras não acertam o futuro: o discurso da racionalidade burocrática, o discurso do centralismo hierarquizado, o discurso da vanguarda neo-iluminista, o discurso da romantização do oprimido.

Que palavra nova temos para uma situação nova? Somos nós os exclusivos detentores da palavra nova ou será mais do que nunca preciso consultar "... as entranhas dos que se sacrificaram ou se sacrificam?"

Se acreditamos que esse grupo tem uma palavra nova, tem algo de novo, nossa palavra só será nova se for renovada por essa consulta aos sacrificados.

Isso não quer dizer que a palavra já codificada não seja fecunda. Ela é fecunda não só porque serviu aos grupos dominantes, mas porque ela foi produzida também e basicamente pelos grupos dominados.

Só que estes últimos entendem, agora mais do que antes, a necessidade de se recuperar e reapropriar a palavra que ajudaram a construir e da qual não puderam usufruir.

Essa recuperação é uma tarefa da Universidade, através da Faculdade de Educação e da Extensão, pois:

"criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer..."(GRAMSCI, 1978)12

Será verdadeira a colocação de SINGER (1982) também para a relação Universidade-1º grau, quando afirma:

"Convém, no entanto, enxergar também a vasta penetração dos universitários - professores e alunos na vida política e econômica do país. A universidade ganhou enfim um vasto público interno e externo, que pode ser malcheiroso, mal educado, inconveniente e até agressivo. Mas isso é muito melhor do que ficar falando sozinho".¹³

Se hoje entram em nossas faculdades de educação alguns dentre "os sacrificados", sua qualidade será "baixa" por que procedem das classes subalternas? Ou essa entrada significa exatamente a mediação mais importante, do ponto de vista pedagógico, para uma vinculação mais orgânica entre ensino de primeiro grau e democracia?

A luta por melhores salários, a luta pela dignificação da profissão, a luta pela democratização interna na escola só se efetivam de fato se e quando o(a) professor(a) consegue aliar o saber acumulado e transmitido na escola ao saber nascido da experiência cotidiana desses grupos.

De um lado, a reforma dos cursos de Pedagogia e Educação, e, de outro, a necessidade de formar o cotidiano dos grupos subalternos como pólo de rearticulação da transmissão dos conteúdos. De um lado, o saber já produzido e, de outro, a interação com um saber em produção.

5 - UMA SAÍDA?

Após o necessário discurso do crítico sobre a educação (teoria da reprodução, teoria da violência simbólica, teoria do autoritarismo, teoria da contradição), é preciso saber ouvir o discurso da educação. Ouvir o discurso mediado pelo que de contribuição trouxe o discurso crítico sobre a educação.

Ouvir o discurso da educação é basicamente ouvir os reais interessados nela: o educador, que faz a "escola nossa de cada dia", e o educando, que vem das classes subalternas.

O educador que tenha algum tempo de regência e de condução de sala gera um saber que foi produzido no seu fazer. É a prática gerando teoria. Pode ser que não tenha uma elaboração orgânica e sistemática desse saber. Pode ser que tenha esse saber de modo assistemático e desarticulado. Eis uma função das Faculdades de Educação: ao invés de deixar "perder-se" esse saber no anonimato, no sofrimento ou até deixá-lo em aberto, para ser expropriado, a Universidade - através principalmente das Faculdades de Educação - tem o dever de oferecer seu tempo, seu espaço, sua infra-estrutura, seu corpo docente para que haja a mútua fecundação entre o produzido e o em-produção.

Essa é uma saída metodológica que não ignora condicionantes e bloqueios, mas que é aquilo que as Faculdades de Educação podem fazer através de uma atividade sistemática de ensino, através da atividade geradora da pesquisa e através da atividade difusora da extensão.

Sem esse esforço, em que a prática do educador fale e a Universidade capte esse discurso, evitando a tendência de expropriá-lo, ou mesmo perdê-lo, é difícil pensar a redefinição de conteúdos e de currículos.

9) CURY, 1980. p. 138.

10) p. 47.

11) BOSI, 1978. p. XVII.

12) p. 13.

13) p. 1.

Isso não é fácil. Mas temos de começar de algum modo. A estrutura universitária é pesada e burocrática. Nossos departamentos são sabidamente estanques, e o espaço da pluralidade, por si conflitiva, pouco se traduz em debates fecundos.

O educando que entra em nossas salas do 1º grau têm uma experiência pedagógica não escolar que lhe é dada pela "condição de oprimido". Esse teor educativo da "condição" necessita ser captado, não para ser expropriado, mas para ser devolvido de modo mais orgânico, coerente e redefinido.

A tarefa é árdua, difícil e longa. Não temos hábito de saber ouvir, queremos resultados para ontem e, quando as dificuldades se superpõem, não conseguimos trabalhá-las coletivamente. A Universidade, em que pese a estrutura departamental, é ainda muito centrada e voltada para o indivíduo. É raro encontrar o departamento funcionando como "unidade coletiva de trabalho", ainda que essa unidade deva ser contraditória e plural.

Na tarefa de ouvir o educando, quem está podendo educar-nos são experiências e propostas não institucionalizadas da educação popular, cujo mérito maior consiste em ter revelado, aos "de cima", o potencial das classes subalternas.

Se quisermos uma vinculação mais orgânica entre o 1º grau e a Universidade, em que esta última esteja a serviço do 1º grau e este, daquilo que pode oferecer para a organização dos grupos subalternos, então temos de repensar nossa organização acadêmica, metodológica e até departamental.

Insisto naquilo que "a Universidade pode oferecer" para termos também consciência de nossos limites e evitarmos a perspectiva messiânica, cujo fracasso conduz à perspectiva catastrófica.

Finalmente, gostaria de completar essa idéia de "consulta" com outra não menos importante.

Entendo o elemento de classe como fundamental, mas a classe enquanto categoria só acontece através de mediações concretas: a organização do trabalho, as relações sociais, o pagamento, a política previdenciária, etc. Todavia, gostaria de destacar a determinação do regional:

"A pergunta está no ar: um projeto de liberação do povo que 'vive em colônias' poderá deixar de atravessar a formação social, ou até mesmo, regional, em que esse povo está enraizado?"¹⁴

Só para ficar com um exemplo, válido para todo o Brasil, mas que se destaca manifestamente na Bahia:

"As formas religiosas voltam a interessar os estudiosos do Brasil, já não como 'resíduos' de uma mentalidade atrasada e bárbara, mas como estímulos poderosos à vida em comum, saídas grupais do desespero e da opressão, sem falar em sua qualidade de fontes poéticas e musicais inextinguíveis".¹⁵

Longe de açular o regionalismo, a recuperação do regional, desde que contextualizado, é caminho, é método para sua própria superação.

É caminho para perceber que a "condição de oprimido" é, ao mesmo tempo, igual e diferente. E a Universidade preocupada com o 1º grau não pode, sob pena de uma ortodoxia autoritária, escamotear a variedade e pluralidade das manifestações do real. E nem, sob pena de uma iconoclastia reacionária, abandonar o legado cultural acumulado pelo trabalho humano.

A tarefa de "profeciar", isto é, desde o agora antever, preparar o vir-a-ser, é um risco que não podemos deixar de afrontar e um desafio que não comporta reiterações passadas. Para tanto, não bastam condições objetivas, é preciso uma vontade política de contribuir, no que é possível, dentro da Universidade, para que a relação ensino-democracia comece a se tornar um vir-a-ser mais real e próximo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Maria Leda Ribeiro de. Educação Popular e ensino público. *Cadernos do CEAS*, Salvador (79): 49-53, maio/jun. 1982.
- BOSI, Alfredo. Prefácio; um testemunho do presente. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira*; 1933-1974. 4. ed. São Paulo, Ática, 1978, p. I-XVII.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: PRADO JÚNIOR, Bento et alii. *Descaminhos da educação pós-68*. São Paulo, Brasiliense, 1980. p. 31-56.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A democratização escolar no ensino fundamental e sua relação com o ensino superior. *Educação Brasileira*, Brasília, 2 (5): 121-44, 2. sem. 1980.
- FREITAG, Bárbara, coord. Política Educacional. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1, São Paulo, 1980. *Anais ...* São Paulo, Cortez, 1981. p. 12-36.
- GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da História*. 2.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. *Dados da realidade brasileira*; indicadores sociais. Petrópolis, Vozes, 1982. p. 27-30.
- MARTINS, Geraldo Moisés; NICOLATO, Maria Auxiliadora; VELOSO, Rita de Lima. *Integração da universidade com o ensino de 1º e 2º graus*. Brasília, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1980. 124 p. (Estudos e debates, 4).
- OLIVEIRA, Nelson; KRAYCHETE, Gabriel; KRAYCHETE, Elsa Sousa. Censo de 1980: um retrato da Bahia. *Cadernos do CEAS*; Salvador (79): 54-72, maio/jun. 1982.
- SINGER, Paul. Universidade: qual crise? *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, 1 (2): 1, abr. 1982.

14) BOSI, 1978. p. XI.