

FATORES INTRA-ESCOLARES COMO MECANISMOS DE SELETIVIDADE NO ENSINO DE 1.º GRAU*

Guiomar Namó de Mello

Fundação Carlos Chagas

Os aspectos pedagógicos do funcionamento da escola — currículos, programas, interações professor-aluno, normas de avaliação — têm sido freqüentemente apontados como responsáveis pelo caráter seletivo da educação formal brasileira. Somos levados a pensar que esses aspectos — designados aqui como fatores intra-escolares — de fato discriminam a criança pobre, quando constatamos a forte associação existente entre o fracasso escolar e a origem social desfavorecida da clientela. Isso sugere que a democratização da escola deverá incluir uma nova orientação nos seus procedimentos.

Entretanto qual a direção que essa nova orientação deverá assumir, quais as prioridades e que estratégias devem ser adotadas é uma questão que está longe de obter consenso. Isto se deve, a nosso ver, ao fato de que a questão da democratização do ensino traz, subjacente, o conflito entre igualdade de condições de modo que é difícil discutir qualquer de seus aspectos — entre eles o dos fatores intra-escolares — sem explicitar uma postura diante desse conflito.

* Comunicação apresentada no Simpósio: "Seletividade do ensino de 1.º e 2.º graus", 30ª Reunião Anual da SBPC, São Paulo, 9 a 15 de julho de 1978. N. da R. — Transcrito da revista *Educação e Sociedade*, Ano 1, n. 2, jan. 1979.

Por isso julgamos conveniente deixar claro desde o início, que o presente trabalho parte da premissa de que apenas a igualdade social e econômica garante a igualdade de condições para ter acesso aos benefícios educacionais.

Essa posição entretanto não implica necessariamente em negar à educação qualquer autonomia face às condições infra-estruturais da sociedade que em última instância são os seus determinantes. Apesar de não ser possível determinar em abstrato o grau dessa relativa autonomia, a realidade nos permite detectar contradições entre o modo como os grupos dominantes procuram utilizar a educação formal e as funções que ela acaba efetivamente desempenhando em situações concretas, entre os alvos educacionais proclamados, os desejados e os de fato atingidos. Acreditamos que é no espaço criado pro essas contradições que faz sentido a discussão do tema específico deste trabalho, bem como faz sentido questionar até que ponto a educação não passa de um simples reflexo das relações de produção e a escola unicamente a reprodutora por excelência dessas relações.

Nosso objetivo será, mais do que apresentar respostas definitivas, procurar apontar algumas dessas contradições e iniciar um debate a respeito dos fatores intra-escolares dentro desse quadro, seu papel e importância.

A postura que assumimos exige que se inicie relativizando a importância desses fatores. Se o ensino democrático é aquele ao qual todos podem ter acesso em igualdade de condições, o problema da democratização do ensino é antes de tudo político, não pedagógico. Sua solução definitiva está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios, que transcende os limites de ação da escola.

Este ponto de partida até certo ponto redundante se justifica dada a frequência com que muitas vezes os educadores se têm deixado levar por um certo "pedagogismo" quando se propõem refletir sobre os problemas da seletividade social e econômica do ensino e suas possíveis soluções.

Uma versão bastante comum do pedagogismo nos leva a imaginar que tanto mais democrático será o ensino quanto mais os elementos envolvidos numa determinada escola ou experiência pedagógica renovadora puderem participar diretamente das decisões acerca dos meios e dos fins do processo educativo. Nesta concepção a democratização da escola dependeria preponderantemente de uma atitude mais democrática da parte dos educadores que permitisse aos educandos e suas famílias maior poder de decisão sobre os objetivos, currículos, métodos, a fim de que estes fossem mais adequados às suas necessidades e aspirações. Seria então possível supor que uma escola cuja clientela se constituísse de uma elite econômica e cultural estaria oferecendo um ensino democrático desde que seu funcionamento interno fosse democrático, o que poderia não ser muito difícil em se tratando de um grupo mais homogêneo socialmente.

Acontece muitas vezes fazer o pedagogismo se acompanhar de uma preocupação social mais ampla, mas quase sempre identificada com a crença de que a educação pode, por si só, promover mudanças ao nível estrutural da sociedade. Voltando à escola de elite citada no nosso exemplo, o pressuposto seria o de que as pessoas democráticas — supostamente formadas naquela escola — agiriam, independentemente de sua posição de classe, no sentido de criar uma sociedade mais justa.

Mas, por outro lado, a supervalorização do pedagógico pode também levar à posição contrária, que nega qualquer autonomia da educação escolar em relação à posição de classe do educando. É o caso de algumas

tendências mais recentes da sociologia da educação que emprestam à ação pedagógica — exercida sob o inexorável controle da classe dominante — um poder quase absoluto, de cuja violência não existiria escapatória (Bourdieu, P. e Passeron, J. C., 1975). Ignora-se então que ao apreender aquilo que pretendem lhe inculcar, o dominado talvez possa — em virtude mesmo de sua origem de classe — reelaborar criticamente um conteúdo novo.

Tanto em um como em outro caso retira-se à educação sua dimensão propriamente política. Dimensão esta que talvez seja a única capaz de dar à discussão dos fatores intra-escolares um significado mais amplo. É isto porque nos permitiria analisá-los não como entidades de valor absoluto, mas enquanto a contrapartida pedagógica das soluções aventadas para, entre outros, o problema da democratização da escola.

Outro princípio refere-se à expansão quantitativa do ensino oficial e gratuito de modo a abarcar setores cada vez mais expressivos de alunos das camadas populares, como condição primeira e indispensável da democratização do ensino. Admitir esse princípio implica em acreditar como é o nosso caso, que, dadas determinadas condições, a quantidade pode gerar a qualidade.

Alguns princípios deveriam a nosso ver balizar essa análise. Um deles seria o que entende o ensino democrático como aquele que vai de encontro às aspirações da maioria. De onde se pode deduzir que se a participação é importante, ela deve estender-se a todos, e não apenas aos grupos empenhados em experiências pedagógicas que se destinam a uma minoria de alunos e que se colocam como as posições mais avançadas da fronteira educacional. É difícil imaginar mecanismos que tornem essa participação ampla factível, a não ser dentro das regras das sociedades democráticas, isto é, assegurando a todos o direito de participar da escolha dos que decidirão, entre outras coisas, os rumos da política educacional.

O pressuposto que entra em jogo é o de que a expansão na oferta de vagas de ensino gratuito — exigência mesma do princípio liberal da igualdade de oportunidades — acaba por colocá-lo em questão. E essa contradição ocorre na medida em que um aumento significativo de

alunos sem o chamado “capital cultural”, na clientela escolar, poderá acarretar, como já vem acontecendo em nosso país, mudanças na realidade da escola que exigirão uma nova reflexão sobre seus objetivos e formas de funcionamento. Se acreditarmos que a consciência das pessoas muda a partir de um substrato concreto, a concepção da “qualidade” do ensino, do que é o “bom ensino”, provavelmente se construirá a partir dessa nova realidade. Certamente isso implicará em pagar um preço à qualidade, pelo menos à qualidade nos termos em que ela vem sendo entendida desde quando a escola, mesmo a elementar, era privilégio das camadas médias e altas. Como é certo que as elites econômicas e culturais continuarão a encontrar alguma alternativa para a formação de seus filhos como está atualmente ocorrendo no ensino particular de 1.º e 2.º graus. Mas, de um ponto de vista mais geral, quanto mais as classes menos favorecidas puderem colocar seus filhos na escola, mais as carências econômicas e culturais dessas crianças — e os conflitos a elas subjacentes — serão trazidos para dentro do sistema de ensino. O desafio que essa realidade “rebelde” vai propor dirige-se em pelo menos dois sentidos e em ambos as conseqüências são interessantes. Por um lado, evidenciando que a solução da eficiência da escola requer muito mais que oportunidades iguais para todos, por outro indicando que até certo ponto e dentro de certos limites, o problema pode ser enfrentado pela escola desde que essa eficiência seja entendida em novos termos.

Dadas essas premissas, faz sentido afirmarmos que se a quantidade pode gerar a qualidade, essa passagem não acontece automaticamente, por força de um fatalismo histórico. É preciso a intervenção da vontade e intenções humanas, exercida naquele contraditório espaço de relativa autonomia da educação escolar, se quisermos que essa nova qualidade seja tal que de fato favoreça a criança pobre para que ela consiga vencer algumas das dificuldades que encontra na escola por força de sua origem social. A discussão dos fatores intra-escolares ganha desse modo uma grande relevância.

Já é fato amplamente reconhecido entre nós que são essas crianças as que mais repetem e abandonam a escola. Pode-se argumentar que isso faz parte da própria “lógica” do sistema de classes. Mas a menos que se considere essa lógica intalível e consequentemente imbatível, cremos ser possível raciocinar de outro modo. As crianças de origem privilegiada sempre precisaram da escola mais para legitimar vantagens sociais de

antemão garantidas por sua condição social do que para adquirir conhecimentos e habilidades que, se a escola não existisse, poderiam ser buscados em outras instâncias. As crianças das camadas desfavorecidas entretanto, talvez tenham na escola senão a única, uma das mais valiosas oportunidades para conseguir esses conhecimentos e habilidades, adquirindo uma compreensão da natureza e da realidade social mais coerente e organizada do que aquela que seu meio familiar pode lhe propiciar. São elas portanto, que mais precisam aprender, e bem, aquilo que a escola tem a oferecer. Se considerarmos que elas tendem a ser maioria no ensino básico oficial e gratuito, as deficiências pedagógicas desse ensino, que sempre nos preocuparam, passarão a merecer prioridade.

Não valeria a pena nos determos aqui num inventário completo dessas deficiências. Elas já são bem conhecidas pelos que atuam na educação formal. Apenas a título de traçar um quadro geral vamos apontar algumas delas.

A cultura livresca e a tradição verbalista e formalista dos nossos métodos de ensino, talvez inócua para a criança que vem de ambiente cultural favorecido é sem dúvida extremamente nociva para aquela de meios pobres. Sem dominar satisfatoriamente o aparato lingüístico exigido pela “norma culta” ela está praticamente fadada ao fracasso num ambiente em que a palavra é o instrumento por excelência. Isso não quer dizer que a palavra seja prejudicial ou desnecessária, muito ao contrário. O domínio da língua materna é condição indispensável para a aquisição de quase todas as habilidades necessárias na cultura letrada moderna. Quando se usa o termo verbalista é exatamente para ressaltar o modo mecânico e pouco significativo como a linguagem é empregada no contexto escolar.

Os currículos escolares são planejados partindo do pressuposto que a criança já domina certos conceitos elementares, que são pré-requisitos para a aprendizagem. Isso pode ser verdadeiro para aquela que, na família, aprendeu esses conceitos; mas não o é para as que vivem em ambientes culturalmente pobres quanto a conteúdos que são típicos das classes economicamente favorecidas, embora ricos em aspectos que a escola não costuma valorizar.

Os professores com quem a criança pobre vai interagir na escola não recebem preparo específico para entender suas dificuldades e ajudá-la a vencê-las. Esses professores provêm em geral das camadas médias e não sabem lidar com esse tipo de aluno cujos fracassos vêm em reforço da visão ideologicamente comprometida de que a pobreza decorre da falta de esforço, indolência, desorganização. Incapaz de solucionar o problema ele tende a marginalizar seus alunos justificando ora pela situação de pobreza familiar, ora pela falta de motivação e disciplina, um fracasso que reluta em compartilhar.

É duvidoso que se possa atribuir esse quadro exclusivamente à eficiência de um plano diabólico da classe dominante para manter sua situação de dominação. Antes parece que o Estado, seu representante, não tem dado à educação escolar a atenção que seria de se esperar da parte de quem pretende utilizá-la eficientemente em seu projeto de implantação de um sistema capitalista mais avançado no país. Quando examinamos o modo como os recursos têm sido alocados aos vários setores da sociedade no decurso de nossa história nada nos indica que a educação tenha sempre recebido prioridade. Ao contrário, ela tem sido muitas vezes relegada à inércia administrativa, a professores mal pagos e mal preparados, a verbas escassas e aplicadas com tal falta de racionalidade que nem mesmo a "lógica" do sistema poderia explicar.

Por outro lado constatamos que o aumento de verbas para o ensino gratuito, a sua melhoria qualitativa e expansão quantitativa, tem sido uma reivindicação constante das forças populares progressistas de nossa sociedade, tanto das que almejam aperfeiçoar o sistema vigente quanto das que lutam por sua mudança. Seria esse anseio pela educação unicamente um índice da alienação das nossas camadas populares, que com isso estariam apenas manifestando o desejo de serem docilmente submetidas ao arbítrio de um aparelho de denominação ideológica? Eis aí uma questão a se pensar...

Se a boa escola para todos parece ser um anseio da grande maioria, mas, por outro lado, é a escola da maioria a menos eficiente, então é preciso discutir estratégias de ação que nos possibilitem iniciar a travessia partindo desta realidade para encontrar formas de iniciar a construção de outra. Uma travessia que não é fácil, e que talvez inclua momentos de retrocesso a fim de que se possa obter, a seguir, posições

um pouco mais próximas do alvo, cuja conquista definitiva depende de fatores muito mais determinantes que a educação. Gostaríamos de levantar algumas questões sobre essas estratégias, para finalizar esta exposição.

Em primeiro lugar diríamos que é preciso começar pelo que pode ser feito a prazo mais curto e pelo que beneficia maior número de pessoas. Como são as crianças das camadas mais pobres as que mais precisam da escola é urgente adotar medidas que facilitem a elas o ingresso e a permanência por mais tempo possível no sistema escolar. Qualquer aumento nessas duas expectativas é um ganho. O prolongamento da jornada escolar das escolas nas quais predomina esse tipo de clientela; a distribuição gratuita de material e merenda; a adaptação do horário e calendário escolares às necessidades daquelas que de um modo ou outro estão trabalhando; a promoção automática em séries críticas como a 1.^a, estão entre as medidas que vale a pena enfatizar. Dentre elas, a promoção automática talvez mereça uma discussão mais cuidadosa em virtude de seu caráter polêmico.

No plano quantitativo e social mais amplo a promoção automática tem um sentido estratégico que não se pode ignorar sem o risco de assumir uma posição politicamente restrita. Ninguém discorda de que não basta fazer a criança pobre "passar" de ano; é preciso garantir que ela aprenda. Se pensarmos todavia que as mudanças qualitativas têm um prazo de maturação muito mais longo, a promoção automática se coloca como uma forma de remover, a curto prazo, um dos muitos obstáculos que ela enfrenta para permanecer na escola. É uma oportunidade a mais de vencer certas etapas dentro de um ritmo mais lento. As alternativas, a curto prazo, seriam a repetência — caso em que ela teria de começar novamente da estaca zero, refazendo tarefas que eventualmente teria conseguido dominar — ou então a desistência, o que seria ainda pior. Como a necessidade de trabalhar é premente para o aluno pobre, fazê-lo repetir é dar ao apelo dessa necessidade um argumento a mais.

Mudanças nos conteúdos e métodos de ensino terão que acompanhar as medidas de âmbito mais administrativo. Todavia essas mudanças exigirão mais tempo para serem planejadas e implementadas, tanto por implicarem em transformações mais profundas nos modos de agir e pensar das pessoas, tanto quanto por envolverem questões muito polê-

micas. A mais importante dessas questões — porque dela dependem quase todas as demais decisões relativas ao processo pedagógico — é provavelmente a da necessidade de adaptar o ensino à criança cultural e economicamente desfavorecida.

É urgente refletirmos sobre o sentido dessa adaptação, pois não podemos correr o risco de, pensando em adaptar currículos e métodos a esse tipo de criança, darmos legitimidade pedagógica ao dualismo de fato existente entre a escola do rico e a escola do pobre. Dizemos de fato existente porque não é necessário recorreremos aos teóricos europeus para constatar as gritantes diferenças de qualidade existentes entre o ensino oficial e o particular, entre o período diurno e noturno, e até entre classes de um mesmo período e escola. Seria ingenuidade acreditar na escola única no plano da realidade concreta. Mas é porque se acredita que a escola única é parte inseparável do ideal do ensino democrático, que faz sentido denunciar as diferenças existentes como efeitos da seletividade do ensino. Podemos aceitá-las estrategicamente, como o momento necessário de um processo de expansão quantitativa do ensino. Mas nossa ação deve ser no sentido de diminuí-las, não de legitimá-las.

Nessa linha de argumentação diríamos que o conteúdo do que vai ser ensinado é muito importante. Há coisas que não podem ser “facilitadas” sem que sejam desnaturadas. Adaptar o conteúdo à criança pobre não significa dar a ela apenas uma parte, mas inventar maneiras de ensinar-lhe tudo, de outro jeito, com outro ritmo, em outra seqüência, organizando e reorganizando o material que ela precisa dominar sempre que for preciso. Para isso é necessário que quem planeja e ensina, especialmente quem ensina, domine o conteúdo. Tem se dado muita ênfase à capacitação didático-metodológica do professor que é sem dúvida importante. Mas vale a pena lembrar que quando o conteúdo é pobre e mal assimilado, a sofisticação metodológica corre sério risco de se tornar uma parafernália. Nada pode, a nosso ver, substituir uma sólida cultura geral neste caso específico.

Todavia, essa é uma questão de longo prazo e na prática, temos professores atuando e já formados. É preciso pensarmos em como dar a eles, no menor espaço de tempo possível, uma orientação segura ao nível do “como fazer”. Grande parte de nossos professores é leiga, muitos têm apenas o curso primário. Por mais “criativos” que eles sejam parece ser esperar demais que espontaneamente surjam, dessa criatividade, ou da

própria prática, soluções adequadas para problemas tão complexos. Mudanças de currículos e programas terão que ser executadas com esses professores, e não acho que seria desrespeitá-los assumir com eles uma atitude de direção, dizendo-lhes o que e como fazer. Mudanças de atitudes mais profundas, por outro lado, não ocorrem sem uma base na realidade concreta. Sabemos que o professor tem preconceitos contra as crianças de origem humilde, que ele tende a discriminar preferindo aquelas que supostamente são mais próximas a sua origem de classe. Mas ele é também um profissional que busca realizar-se sendo bem sucedido. Se for instrumentado para estimular mais adequadamente essas crianças talvez isso lhe permita perceber o quanto o preconceito serve para justificar um fracasso que ele, ainda que não queira, acaba compartilhando.

Se essas considerações são válidas, então a reformulação dos currículos e programas terá que levar sempre em conta as duas faces do problema: o que é necessário aperfeiçoar para todos, e o que será preciso oferecer a cada um para que todos tenham condição de aproveitar racionalmente o conteúdo do ensino. Nessa perspectiva a questão da pré-escola ganha extrema importância estratégica. Se queremos equalizar as possibilidades de aprendizagem para os que entram na escola, é preciso pensarmos na expansão do atendimento ao pré-escolar. E é urgente descobrir métodos de trabalho específicos para dar aos menos favorecidos aquilo que a escola supõe que devam ter para serem bem sucedidos.

Não existem ainda respostas definitivas sobre como fazer isso em termos operacionais. Para provocar nossa reflexão seria interessante levantar algumas questões. A pedagogia do espontaneísmo talvez funcione com a criança das classes privilegiadas. Isto porque ela pode, melhor que a criança sem qualquer capital cultural, tirar “de dentro de si mesma” “criativamente”, aquilo que a cultura familiar já lhe inculca: linguagem, conceitos, gostos e interesses. Seria idealismo assumirmos como princípio inquestionável que a cultura que a criança desprivilegiada traz para a escola é por definição “boa” e deve portanto permanecer intocada. Vale a pena lembrar que, na vida, ela vai precisar dominar idéias e habilidades que são monopólio das camadas privilegiadas, inclusive para poder contestar a legitimidade desse monopólio. Manter o homem em seu “berço”, pode ser mais uma forma velada de autoritarismo.

Mas isso também não significa que é preciso “esvaziar” essa criança para impor-lhe a “cultura letrada”. Aliás isso nem seria possível, pois quando ela chega à escola já traz uma experiência acumulada, produto das relações sociais que ocorrem em seu meio ambiente.

O problema é que esse meio ambiente está mergulhado — por força mesmo dos interesses dominantes — numa cultura de senso comum. O senso comum contém sem dúvida um componente de bom senso popular e de resistência à dominação cultural que se expressa no folclore, nos hábitos e valores, verdadeiras estratégias de sobrevivência. Mas o senso comum é também incoerente e desconexo, permite a existência de concepções mágicas do mundo, superstições, crenças fatalistas no destino que explicam tudo que acontece na natureza e no meio social — inclusive a desigualdade entre ricos e pobres — pela intervenção de uma vontade superior e impossível de ser denominada. Neste sentido aquilo que as escolas têm por função transmitir — o domínio da língua, os conhecimentos de história, da geografia e das ciências exatas, o raciocínio matemático — tudo isso se constitui de noções mais avançadas que muitas das crenças alimentadas pela cultura popular.

Se essa cultura da qual provém a criança pobre está desse modo impregnada de elementos que são na realidade versões da ideologia que legitima a desigualdade, ela poderá ser um ponto de partida, mas para chegar a um modo mais racional de entender o mundo. E inclusive voltar à cultura de origem reelaborando-a mais criticamente. Nesse caminho será indispensável à criança, a quem não foi permitido adquirir o

chamado “capital cultural” da classe dominante, incorporar conhecimentos e habilidades que foram acumulados às custas do trabalho de todos mas que sempre se constituíram privilégio de uns poucos. E esses conhecimentos e habilidades a escola pode e deve oferecer.

A questão será descobrir como programar os conteúdos, que meios empregar para transmiti-los, de modo a não impedir e sempre que possível ajudar esses alunos das camadas populares a integrá-los no que de positivo existe na sua cultura de origem. Se conseguirmos fazer isso estaremos ajudando a definir, por meio de nossa prática concreta, o espaço de autonomia da escola. Os resultados dessa prática, muito embora possam ser controvertidos, talvez sejam a única base válida para a discussão sobre qual a contribuição que a escola tem a dar em cada situação concreta, para a formação de uma nova cultura.

Terminando, gostaríamos de observar que todas questões que levantamos são muito discutíveis. E se suas possíveis respostas foram formuladas em tom mais categórico foi muito mais para dar-lhes força de debate do que por segurança quanto a serem elas a palavra definitiva.

REFERÊNCIA

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C., *A reprodução — elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1975.