

DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO: UMA REFLEXÃO SOBRE A REALIDADE ATUAL

Bernardete A. Gatti*

Parece inútil, diante da realidade que temos vivido em educação, analisar mais uma vez o problema da democratização do ensino. A sensação que têm educadores e pesquisadores preocupados realmente com a situação da maioria da população brasileira - aquela que de fato forja um país - é que, há décadas, se bate em ferro frio quando se trata dessa questão. O sistema escolar sem dúvida cresceu mas, se olharmos atentamente, veremos que esse crescimento foi um crescimento meramente inercial, com espasmos aqui e ali, com muito discurso político. Contudo, os fatos falam por si sobre as verdadeiras condições (pobres) de escolarização que atingimos no País como um todo. Conforme dados da PNAD-1987, verificamos que só 25% das pessoas com 10 anos e mais de idade chegou a completar no máximo um ano de estudos, e esta cifra salta para 34% dessa população se considerarmos os que chegaram a ter somente dois anos e menos de estudos. No Nordeste, 37% dos brasileiros com 10 anos e mais de idade não têm instrução nenhuma ou têm menos de um ano de estudos.

Pode-se argumentar que, apesar desta situação, as taxas de analfabetismo vêm decrescendo. Antes de considerarmos de que alfabetização se está falando, proporcionalmente à população total, sem dúvida, a taxa de alfabetização vem crescendo. Porém, o número bruto de analfabetos tem se mantido elevado. Ao verificarmos os dados da PNAD-1 982 constatamos que o número de analfabetos entre pessoas com 15 anos e mais de idade era de 17.685.985; na PNAD-1985 esse número era de 17.284.256; e,

na PNAD-1 987 esse total era de 17.456.348. Como se vê, em números brutos, a situação do analfabetismo no Brasil mostra uma face bem perversa, ainda. Para começarmos a alfabetizar esses brasileiros em uma situação escolar comum com 40 alunos por classe, teríamos que montar 436.409 salas de aula e contar com outros tantos alfabetizadores!

Se considerarmos que o número bruto de analfabetos se mantém elevado, que o número de crianças entre sete e 14 anos fora da escola também é alto (hoje em torno de mais de 7.000.000), como também é alta a proporção daqueles que chegam a ter no máximo dois anos de estudos - tempo que sabemos favorece totalmente o analfabetismo por desuso - a questão adquire contornos dramáticos. O que estamos democratizando? Certamente, não as habilidades de domínio da leitura e da escrita, essenciais à participação social na civilização contemporânea.

Silva (1988), depois de uma análise exaustiva de dados sobre a escolarização da população brasileira entre os anos 1946-1984, demonstra que no ensino de primeiro grau as "baixas taxas de crescimento das matrículas mostram que a sociedade brasileira não vem se revelando capaz de incorporar os adultos à cultura letrada nem de alfabetizar os membros de cada nova geração - o que pode perpetuar o problema do analfabetismo. Um dos indicadores mais claros do desacerto de nossa política educacional está no fato de que a falta de vagas na primeira série do primeiro grau corresponde às reprovações nesta mesma série." (p. 69). E, conclui: "Somos uma população jovem, iletrada e em movimento. 50% dos brasileiros têm menos de 20 anos e, destes, 31% são analfabetos." (p. 70). A autora lembra o explosivo crescimento demográfico do País entre 1940 e 1980 e a significativa mudança na estrutura ocupacional e nos índices de urbanização. Mas, o contraponto disso está na situação de pobreza das camadas populares do País e na diminuição de verbas para as escolas públicas - que é a que essas ca-

* Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da FCC/PUC-SP.

madas podem freqüentar. Nossa situação social é precária¹. Temos o menor salário mínimo na América Latina, embora possuamos o maior território, a maior população e o maior Produto Interno Bruto (PIB) da região, segundo os dados do DIEESE referentes ao ano de 1982. "O número de brasileiros que recebe até um salário mínimo passa de 16 milhões de pessoas, o que equivale a 29% do total da população economicamente ativa vivendo em indigência, sem renda suficiente para adquirir os alimentos de uma dieta mínima" (p. 70). Se não dá para comer, ou mal dá para comer, como obter educação? É possível observar o equívoco das políticas em educação quando constatamos que, enquanto as verbas para educação no orçamento da União oscilaram entre nove e 10% na primeira metade dos anos 60, a partir de 1966 elas caem sistematicamente, ano a ano, até atingir 4,3% em 1975, crescendo muito lentamente até atingir em 1983 a cifra de 6% (Silva, 1988, p. 64). Pode-se perguntar: mas, e o salário-educação? Quanto ao salário-educação, Velloso (1987) mostra como o Estado tem repassado à iniciativa privada recursos que deveriam ser o principal meio para oferecimento do ensino público gratuito de primeiro grau. Parte significativa desses recursos, por exemplo, financiaram 50% das vagas do ensino particular de primeiro grau, em 1984, sendo que esse ensino é responsável por menos de 15% das matrículas desse grau e não é nesse ensino que vamos encontrar as crianças das famílias de mais baixa renda.

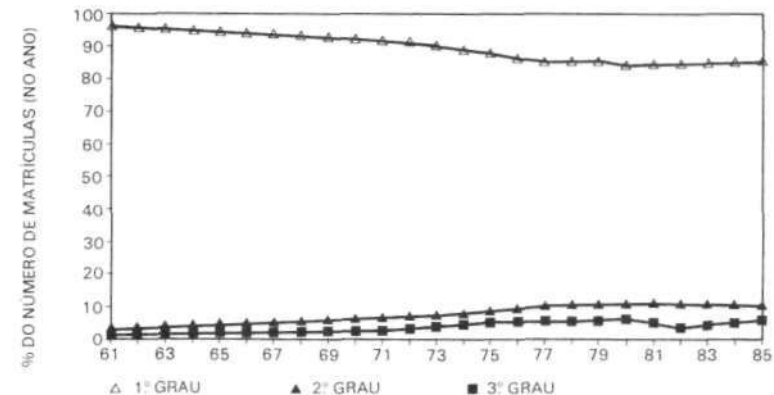
À expansão lenta das matrículas no primeiro grau, e ao alto grau de retenção nesse nível de ensino, tem correspondido, em aparente contradição, uma expansão mais acelerada do 2º e do 3º graus, respondendo a pressões de algumas camadas específicas da população: aquelas a quem é dado superar os oito anos do ensino de primeiro grau. Claro que, dadas as condições já apontadas de desescolarização que atinge a maioria da população brasileira, a população potencialmente escolarizável a nível de segundo grau é relativamente pequena dado que, para ingressar no segundo grau o óbvio é ter concluído o primeiro. Conforme dados analisados em

Ver, por exemplo, dados do Report n.º 7086-BR-Brazil: **Public spending on social programs**; issues and options. Washington, World Bank, May 1988.

coortes por Fletcher e Ribeiro (1987) apenas 38% da população geral conclui a 8ª série, e devemos considerar que destes nem todos têm acesso ao 2º grau. Por outro lado, Rosemberg (1989) mostra que, embora haja um incremento do acesso ao 2º grau de estudantes provenientes de famílias com renda de até 5 S. M., "pode-se ainda afirmar que o 2º grau permaneceu um nível de ensino que interpõe acentuada barreira de classe social, na medida em que 53,3% de sua clientela provém de famílias com rendimento médio mensal superior a 5 S. M. (Fonte: PNAD-1982)" (p. 45).

E, como tem sido o acesso ao ensino superior? Para os que superaram as barreiras de 1º e do 2º graus, não há muitas dificuldades em ingressar no terceiro grau (não estamos falando, especificamente, do ingresso nas boas universidades). Mas, poucos conseguem ocupar um lugar no ensino superior. A pirâmide educacional brasileira é ilustrativa dessa questão. Ilustrativo é o gráfico elaborado por Rosemberg (1989), pelo qual verificamos que, de 1976 para cá, há uma constância nessa pirâmide, com 85% dos estudantes freqüentando o primeiro grau, 10% o segundo, e 5% o ensino superior.

Figura 1 — Distribuição da matrícula inicial por grau de ensino - 1961/85



Fonte: SEEC/MEC, apud *Anuários Estatísticos do Brasil*.

Com tal pirâmide, e com a concentração dos anos de escolarização dos brasileiros em sua esmagadora maioria em até cinco anos de estudos, verifica-se facilmente que a proporção da população que pode pretender ingressar em um curso superior é bem pequena e que o gargalo não está no segundo grau mas, sim, o que é bem grave, nos primeiros anos do primeiro grau. Assim, embora em termos gerais tenhamos no ensino superior um número de vagas quase equivalente aos concluintes do segundo grau (Rosemberg, 1989, p. 44), estes concluintes representam uma proporção pequena dentre aqueles que poderiam chegar até esse nível de ensino se um violento processo de seletividade não operasse tão descontroladamente e tão incombustivelmente nos primeiros anos da escolarização básica.

Democratizar o ensino não é só abrir escolas e ampliar vagas, mas concomitantemente cuidar da qualidade do dia-a-dia escolar - pelo menos em um mínimo de condições. Sabemos dos problemas existentes na rede física de escolas no País, das precárias condições de sua manutenção. Não basta construir, é preciso conservar, manter funcionando, senão "a casa cai", como não raro vemos acontecer com os prédios escolares. Aliás, o retrato atual e não retocado das escolas pode ser a tradução do interesse e da importância que os governantes e políticos realmente devotam à educação do seu povo. A fotografia atual não é muito bonita e para algumas regiões não convém sequer que se mostre ou que se lembre que ela possa ser tirada. Mas há uma outra questão da maior importância, essa sim, denotando, a nosso ver, o maior problema relativo às possibilidades de democratização do ensino no Brasil e expondo, publicamente, o maior descaso das autoridades políticas, especificamente das educacionais: as condições de formação do professor e do seu exercício profissional. De nada vale projetar-se escolas desta ou daquela modalidade, com estas ou aquelas condições, inventarem-se currículos maravilhosos e teorias de ensino sofisticadas se forem mantidas as atuais condições de formação do professorado e de aviltamento de suas condições de trabalho. Nada vai sair do papel porque a educação requer gente trabalhando com gente. Grande parte do que a escola pode fazer para socializar o saber acumulado e refeito de geração em geração depende de quem transmite esse saber. No entanto, a importância

da formação de professores - sobretudo para o 1º e o 2º graus - e do oferecimento de condições profissionais dignas não tem sido assumida como um esforço de governo ou de uma política social que se preocupe com a qualidade da educação dos cidadãos em geral. Temos uma habilitação para o magistério a nível de segundo grau totalmente inoperante, descaracterizada e mostrando resultados constrangedores (Mello, 1985; CENAFOR, 1986), o mesmo se aplicando para essa habilitação quando oferecida a nível de terceiro grau (Mello, 1985). As licenciaturas não mostram uma face mais viçosa. Mesmo nas melhores universidades há que se concordar com Hamburger (1983) que esses cursos são órfãos, pois há uma tendência nessas instituições a considerar a formação de professores e as questões do ensino como "função menor". Assim, a universidade tem posto em segundo plano essa formação (Catani, 1982). Por outro lado, não podemos ignorar as estatísticas e elas estão aí mostrando que a maioria dos cursos de licenciatura são oferecidos não pelas universidades mas por instituições isoladas de ensino superior, particulares, cujas precariedades de funcionamento são conhecidas (Mello, 1985). E o que dizer das licenciaturas curtas? De uma solução de emergência passou a solução definitiva e sua proliferação se deu sobretudo no setor privado, principalmente em áreas do interior. As avaliações disponíveis sobre esta modalidade de licenciatura não são nada alentadoras (ver por exemplo estudos de Santos Filho, 1980 e Paiva, 1983). Santos Filho, ao concluir seu estudo, demonstra que as instituições que respondem por estes cursos apresentam grandes problemas de estrutura administrativa e acadêmicas, não possuindo as mínimas condições para desenvolver, de fato, uma formação desse tipo. O nível de profissionalização do corpo docente é baixo, a formação oferecida é insatisfatória, tanto nas disciplinas de conteúdo específico como nas pedagógicas. Considera que o desempenho aquém do sofrível destes cursos pode se constituir mais em um obstáculo para a melhoria do ensino do que uma contribuição.

Por outro lado, nem o enaltecimento retórico feito à figura e ao papel do professor camufla mais sua situação profissional precária e pouco compensadora, tanto pessoal como economicamente (ver por exemplo discussão em Gatti, 1988). Com isto, a partir de meados dos anos setenta, vem diminuindo sensivelmente a procura

pela formação em magistério, ou o engajamento profissional como professor, pois muitos licenciados se enquadram em outras alternativas de trabalho mais compensadoras. No Estado de São Paulo, hoje, por exemplo, já começa a se evidenciar a carência de professores, sobretudo em certas áreas, como as científicas.

Do total que atua no primeiro grau (MEC, 1984), 10% dos professores sequer completaram o próprio primeiro grau, 40%, possuem habilitação para o magistério e 35%, licenciatura. Ainda segundo dados do MEC, em 1982, dentre os que exerciam a docência no segundo grau, 60% dos professores possuíam algum tipo de licenciatura, porém, 11% dos professores só possuíam o próprio segundo grau. Mas, em razão de sua formação, não temos nenhuma segurança sobre o desempenho desses professores no exercício do magistério. Os resultados dos concursos públicos para professores mostram a precariedade de sua formação e um alto índice de reprovação. Muitos dos não aprovados são os contratados porque não há outros profissionais disponíveis. E, assim, vamos acumulando impasses e problemas ao invés de termos um enfrentamento da questão. Não no papel, como tem sido recorrente em nossa história educacional, mas no cotidiano da vida escolar.

Consideremos que a formação dos técnicos em educação (supervisores de ensino, orientadores educacionais, administradores) tem a mesma base institucional que a formação de professores a nível de terceiro grau, o que não torna o quadro mais alentador.

Agregando todo esse conjunto de fatores, das condições sociais à formação e condições do exercício profissional, o que temos como resultante? Uma aprendizagem escolar que precisa ser repensada. Só para estimular a reflexão, trazemos, aqui, os dados de um estudo exploratório de Vianna (1989), ainda não publicado. O estudo abrangeu 15 estados do Brasil e foi feito em 39 cidades (capital e interior), com o objetivo de sondar, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para as 1^{as} e 3^{as} séries mais Ciências para as 5^{as} e 7^{as} séries, que nível de conhecimentos - entre os selecionados pelo estudo - estão apresentando os alunos. Para os alunos de 5^a e 7^a série foi analisada, ainda, uma redação. As figuras 2 e 3 sintetizam alguns resultados e estes falam por si. A média para acerto de

itens nas provas de Português para as séries estudadas fica em torno de 15-16 pontos (em 30 possíveis) e a porcentagem de alunos que não acertam sequer um terço das questões é considerável sobretudo na primeira série. Em Matemática, os resultados apresentados são muito preocupantes: as médias são baixíssimas e a proporção dos que acertam um terço ou menos de questões é elevada chegando a 79% nas 5^{as} e 7^{as} séries. Em Ciências, os dados não se mostram melhores, a média de acertos é de 13 pontos em 30, tanto para a 5^a como para a 7^a série, e quase 40% dos alunos acertam um terço ou menos das questões das provas. Quanto à redação, nas 5^{as} séries, os resultados são dramáticos: 60% dos alunos tiraram nota inferior a 5, 0, numa escala de 1 a 10 pontos.

Figura 2 — Resultados obtidos em provas de Português, Matemática e Ciências por alunos de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries em 39 cidades de 15 estados do Brasil

| Disciplinas | Nº máximo de pontos | Médias aritm. obtidas | | | | Porcentagem de acertos para 1/3 e menos de questões | | | |
|-------------|---------------------|-----------------------|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|
| | | 1ªS | 3ªS | 5ªS | 7ªS | 1ªS | 3ªS | 5ªS | 7ªS |
| Português | 30 | 16 | 17 | 16 | 15 | 30% | 17% | 14% | 17% |
| Matemática | 30 | 11 | 12 | 9 | 9 | 57% | 55% | 79% | 79% |
| Ciências | 30 | | | 13 | 13 | | | 38% | 37% |

Apud: Vianna, 1989.

Figura 3 — Resultados obtidos em uma redação por alunos de 5^a e 7^a séries em 39 cidades de 15 estados do Brasil

| Séries | Média aritmética (notas 0 a 10) | Porcentagem dos que tiraram notas menores do que 5, 0 | Porcentagem dos que tiraram notas menores do que 3, 0 |
|----------|---------------------------------|---|---|
| 5ª Série | 4, 9 | 60% | 32% |
| 7ª Série | 5, 5 | 23% | 6% |

Apud: Vianna, 1989.

Na sétima, esta proporção melhora, é de 23%, mas a média obtida pelo grupo estudado é de 5, 5. Lembremos que a reprovação no sistema educacional até a quinta série é altíssima, sendo que os alunos que estão na sétima série, no nosso dizer cotidiano, já foram bem "peneirados". Os dados da fig. 4, que tomamos emprestada ao estudo de Fletcher Ribeiro (1987), ilustram com clareza a afirmativa.

Figura 4 — Pirâmide educacional para o Brasil (100% da população nacional)



N - Novos R - Reprovados

Apud: Fletcher Ribeiro, 1987.

Podemos, nestas condições, levando em conta o País como um todo, falar em democratização do ensino? De que democratização estamos falando? Que cidadãos estamos formando para o final do século XX e começo do século XXI?

Diante do quadro atual do analfabetismo, das condições precárias de alfabetização que temos, do nível de escolarização da grande maioria dos brasileiros, dos problemas com a formação de professores e de sua profissionalização, evidencia-se que as políticas adotadas não têm correspondido no sentido de dar ao menos algum encaminhamento para a superação desses problemas que são fundamentais.

Bibliografia

ATAS ao Encontro Nacional de Prática de Ensino. FE/USP, São Paulo, 1983.

BRASIL. MEC/SEEC. **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília: 1984.

CATANI, D. B. et al., orgs. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CENAFOR. **Escola normal, hoje?** São Paulo, 1986.

FLETCHER, P. R., RIBEIRO, S. C. O ensino de primeiro grau no Brasil **de hoje**. Brasília, s. n., 1987. mimeo.

GATTI, B. A. A formação do professor de 1^o grau, **Universidade/Ensino de 1^o Grau: Encontros e Confrontos**, SESU/MEC, Brasília, 1988.

HAMBURGER, E. **A prática do ensino e a Universidade**. Mesa Redonda.

MELLO, G. et al. **A formação do professor das quatro primeiras séries do 1^o grau**. São Paulo: INEP/FCC, 1983, 3v.

PAIVA, A. P. M. Licenciatura curta -acerto ou equívoco? **Cadernos CEDES**, n^o 8, Campinas, 1983.

PNAD-1982. Brasil e Grandes Regiões, Fundação IBGE, Tomo 1, volume 6.

PNAD-1985. Brasil e Grandes Regiões, Fundação IBGE, Tomo 1, volume 9.

PNAD-1987. Brasil e Grandes Regiões, Fundação IBGE, Tomo 1, volume 11.

ROSEMBERG, F. 2^o grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (68), fevereiro, 1 989.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Avaliação dos cursos de licenciatura de curta duração no 30^o Distrito Geo-Educacional (Estado de São Paulo), **Relatório de Pesquisa**, UNICAMP, Campinas, 1980, 2v.

SILVA, T. R. N. O que foi feito e o que ainda é necessário fazer para alfabetizar a população brasileira. **Alternativas de Alfabeti-**

zação para a América Latina e o Caribe, Série Encontros e Debates, 5, INEP/MEC, Brasília, 1988.

VELLOSO, J. **Financiamento das políticas públicas**: a educação. Brasília: UnB, 1987. mimeo.

VIANNA, H. M. **Avaliação do rendimento de alunos de escolas do 1^o grau da rede pública**: um estudo em 15 capitais e 24 outras cidades. São Paulo: FCC, 1989.