

## As relações entre o Vestibular e o Ensino de 1º grau

Maria Lúcia Lopes Dallago\*

A discussão das relações entre o Vestibular e o sistema de ensino nos seus diversos graus tem vindo à tona, com maior vigor, quando se procura diagnosticar as fragilidades dessa forma de exame adotando-se, quase sempre, um princípio de transferência de culpa para as deficiências que, nos casos, se localizariam no ensino de 2º e de 1º graus; discute-se "sua eficácia ou não na seleção dos mais capazes" (NUNES, 1985, p. 74). No entanto, o aparecimento, cada vez mais freqüente, de análises a partir de uma perspectiva da estrutura macro-econômico-social certamente tem contribuído para desvendar a realidade e situar, de forma mais crítica, as relações entre o Vestibular, a educação escolar e a própria sociedade.

Nossas reflexões tentam dar continuidade a esse caminho compreendendo que essas relações subsistem numa realidade social onde um fato não se dá isoladamente, mas de forma articulada e sob determinados condicionantes histórico-sociais. Sendo assim, estamos dizendo que a questão que se coloca quanto às relações entre o vestibular e o ensino de 1º grau traz em seu bojo uma concepção de saber que tem penetrado e orientado a seleção dos "mais capazes", de acordo com os interesses de uma classe dominante. A crise que então se manifesta é expressa tanto em termos quantitativos (de acesso), quanto em termos qualitativos (de competência e domínio do saber). O que essa crise representa, no seu sentido mais amplo, é uma redefinição do papel reservado à escolarização numa sociedade democrática.

Sendo "parte inseparável da totalidade social, a democratização da educação acompanhará a da sociedade, nela se sustentará e a ela poderá dar sustentação" (MELLO, 1985, p. 32). Através da escola, pela socialização do saber sistematizado, a população, em suas diversas camadas, procura instrumentos para melhor se compreender como sujeito de direitos e possuir os meios para defendê-los coletivamente (ARROYO, 1985). Aliás, foi esta a função social da escola em todas as

---

\* Professora da Universidade Federal do Ceará

sociedades – ser um instrumento de cidadania, através da garantia de uma base comum de conhecimentos e habilidades. Esta concepção do papel da escola elementar ficou prejudicada quando sobre ela se impôs uma visão utilitária, transformada a escola numa agência de socialização para o trabalho e para a produção eficiente. Passou, então, a escola a servir ao capital e não ao trabalhador (ARROYO, 1985).

No desenvolvimento da sociedade a que assistimos, uma parcela cada vez maior da sociedade busca o domínio de certas habilidades e comportamentos que só poderão ser obtidos através do sistema de ensino formal básico. Interessa, pois, à imensa maioria da população uma escola de 1º grau que lhe seja útil à participação cultural e política.

A esse nível, entre a procura e a oferta das oportunidades educacionais, se situa uma primeira ruptura no processo de democratização do saber, caracterizada pela exclusão do sistema de grande contingente de crianças pertencentes às classes trabalhadoras. Essa exclusão se dá ou por falta de acesso por inexistência de vaga ou em razão da evasão, freqüentemente após algumas repetições nas séries iniciais. Com a mesma sensação com que tocamos um membro dolorido, continuamos a repetir os altos índices de evasão e repetência que ocorrem nas escolas públicas. Reconhecemos, assim, que as aspirações educacionais das grandes massas populares são barradas logo nos primeiros anos de escolaridade. Esse fato leva à afirmação de que a reprodução das classes sociais se dá através do mecanismo da escolarização (acesso e não acesso à escola, evasão) – “aqueles que nela ingressam e nela permanecem assumem os cargos dirigentes e aqueles que permanecem fora dela ou são expulsos, reforçarão os quadros das classes subalternas” (FREITAG, 1984, p. 219). Como reforço disso, foi constatado que há um abismo profundo entre crianças escolarizadas ou não quanto ao seu avanço ou atraso no desenvolvimento cognitivo. O estudo a que nos referimos, desenvolvido entre crianças de diferentes níveis sócio-econômicos, revelou também que diferenças iniciais de desempenho entre alunos, atribuídas a origens sócio-econômicas diferentes, nivelaram-se após oito anos de escolaridade regular. Resultados como esse fortalecem a reivindicação da escolarização incondicional para todas as crianças.

A questão da democratização do ensino, entretanto, não se esgota nos mecanismos de exclusão do sistema escolar. A extensão de um maior número de anos de escolaridade ao maior número de cidadãos, inegavelmente produziu uma situação escolar que pode ser caracterizada, de modo geral, como uma situação de crise (BIESIEGEL, 1981). Na verdade, o crescimento da rede de escolas, em todos os níveis e a complexidade resultante desse crescimento gerou um segundo ponto de ruptura no processo de democratização do saber, o qual tem se definido como uma queda da qualidade.

Os que adotam essa visão exprimem um quase “lamento” pelo crescimento da escola e por haver ela incorporado segmentos da população que antes se achavam dela excluídos; uma população que tem sido caracterizada de “culturalmente carente”, isto é, sem as mesmas possibilidades de acompanhamento daqueles conteúdos culturais transmitidos pela escola, tanto a de 1º como a de 2º graus. O debate que tem sido levantado a partir do confronto entre *quantidade X qualidade* tem sido conduzido a partir do pressuposto de que a falência da escola decorre da entrada em massa da população no sistema escolar.

Tentando fugir a esse raciocínio simplista, diversos autores têm contribuído com uma análise da situação que se manifesta pelo baixo nível de qualidade da educação oferecida às camadas populares através da rede pública de ensino. Guiomar N. de Mello, por exemplo, ressalta que “o crescimento quantitativo se deu não apenas de modo caótico e barateado, mas, sobretudo, sem que se cuidasse ao mesmo tempo de dotar a escola de recursos materiais, humanos e técnicos que permitissem fazer face ao desafio e escolarizar grandes contingentes de alunos oriundos de grupos sociais tradicionalmente excluídos de qualquer benefício educacional”. “O que se expandiu”, continua essa autora, “foi um modelo empobrecido de escola de elite, esvaziado de seu conteúdo, aviltado nas suas condições de funcionamento, entre as quais a duração da jornada escolar e o número de alunos por sala de aula são das mais críticas” (MELLO, 1985). A precariedade das condições em que se instalou o projeto de expansão do ensino básico demonstra que ele veio responder mais a um feitiço “populista” de Governo, ligado ao seu desejo de manipulação e arregimentação popular. Sendo assim, “a expansão da rede de escolas ocorreu numa situação em que as possibilidades de investimentos financeiros no ensino eram pequenas. Por isso mesmo, o ensino cresceu em grande parte mediante a improvisação de prédios, de salas de aulas; multiplica-

ram-se os períodos de funcionamento dos prédios existentes, improvisaram-se professores” (BEISIEGEL, 1981, p. 50).

Compreende-se, então, que sob essas aparências a escola como possibilidade democrática não se concretizou. Na verdade, a melhoria da qualidade da educação passa pela decisão política dos que a planejam no sentido de promover, paralelamente, a expansão da quantidade, a garantia sobretudo do custeio e manutenção dos serviços educacionais.

Ao lado dessa análise que considera as condições precárias em que se deu a expansão da rede de escolas, é importante incluir as transformações que se impuseram no próprio conteúdo do ensino por força da nova clientela que passou a frequentar a escola. Essas transformações têm sido analisadas por especialistas, a partir de um conceito de inadequação entre os conteúdos tradicionalmente incorporados ao currículo escolar e às necessidades ou características da clientela. Nessa visão, o aluno é visto sempre naquilo que lhe falta, e não a partir do que já tem desenvolvido. Ele apresenta carências afetivas, “porque as famílias são desintegradas”; carências nutricionais, “porque são pobres”; carências culturais, “porque a sua cultura é inferior”; carências sociais, “porque são agressivos e indisciplinados”. Sob a influência de experiências estrangeiras, notadamente dos Estados Unidos, muitos educadores brasileiros passaram a incorporar essa forma de interpretar os problemas de escolarização de um grande número de crianças.

Para as “deficiências” diagnosticadas se concebiam medidas educacionais de caráter “compensatório” cujo equívoco maior consistia em ignorar o contexto social e econômico em que se situa a questão.

As críticas veementes que se formaram contra essa interpretação ideológica e o fracasso das próprias medidas adotadas contribuíram para o fracasso do modelo que culpabilizava o aluno pelo insucesso na escola. Assim, em diversos estudos sobre o fracasso escolar, chegou-se a reconhecer que por trás desse quadro havia uma espécie de determinismo estrutural que merecia ser avaliado criticamente. Os conteúdos dos programas, os métodos pedagógicos e os padrões de desempenho exigidos da maioria da clientela das escolas públicas baseiam-se em modelos psicopedagógicos destinados a crianças oriundas da classe média. Isto significa que “a escola, não sabendo como lidar com estes alunos diferentes, projetou neles a sua incompetência e passou a chamá-los de incompetentes” (GARCIA, 1982, p. 52).

Vê-se, pois, que a crítica da qualidade tem que ser situada – a qualidade de hoje não pode ser exatamente a qualidade de ontem. Muitas vezes, o que se ouve é uma defesa da qualidade num sentido abstrato, atemporal, como se a escola existisse isoladamente. Na verdade, “cada grupo sócio-econômico-cultural estabelece critérios específicos de qualidade, que possam atender a seus interesses específicos e, a cada mudança social, o critério de qualidade se modifica.” (GARCIA, 1982, p. 54).

Busca-se, assim, uma qualidade nova para *uma escola que mudou*. Diante desta realidade, como se concretizariam medidas visando à melhoria da qualidade do ensino de 1º grau?

Ao longo dessas reflexões, assumindo, algumas vezes, o pensamento de outros educadores, imbuiu-nos a crença de que a escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, “porque tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania” (MELLO, 1985, p. 22). A concretização dessa proposta passa por diversas medidas das quais algumas se destacam:

– O resgate da função específica da escola, ou seja, a de ensinar a ler e escrever, a pensar e lidar com números; a dominar a lógica da vida, da Natureza pelo estudo sistematizado das Ciências; enfim, desenvolver habilidades de discussão, de crítica, de compreensão dos dados existentes e a capacidade de criar alternativas.

– O cumprimento de uma carga horária mínima que assegure, além do cumprimento do programa de atividades formais, momentos de vivência informal da criança na escola, dando oportunidade ao diálogo, ao confronto, equipando-a melhor para viver em sociedade.

– A melhoria dos currículos e práticas pedagógicas visando não apenas ao aperfeiçoamento na transmissão de conteúdos mas ao desenvolvimento mais adequado das competências cognitivas.

Essas medidas recaem, necessariamente, sobre as responsabilidades do professor, cuja formação deve ser suficiente para o desempenho técnico e para a compreensão política de suas funções.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. (1985) Programas de Educação Integrada: avaliação crítica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 1.
- BEISIGEL, C. de R. (1981). "Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum". *ANDE*, Ano 1, nº 1.
- FREITAG, B. (1984) *Sociedade e Consciência*. São Paulo, Cortez: Autores Associados.
- GARCIA, R. L. (1982). "A qualidade comprometida e o compromisso da qualidade". *ANDE*, Ano 1, nº 3.
- MELLO, G. N. de (e Outros) (1985). *Educação e Transição Democrática*. São Paulo, Cortez: Autores Associados.
- NUNES, C. (1985). "Relações do Vestibular com o Sistema de Ensino". *Educação e Seleção*, nº 12.