O PAPEL DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA EXPERIÊNCIA ALTERNATIVA*

Lígia Chiappini Moraes LETTE **

RESUMO: Este texto se refere ao relacionamento entre a Universidade e as Escolas Públicas no Brasil. Apresenta resumidamente uma experiência alternativa na qual a autora e alguns estudantes de graduação vêm trabalhando desde 1984 dentro de um Programa do Ministério da Educação (MEC/SESU). Embora se refira a uma experiência no campo da Lingüística e da Literatura, este texto pode ser aplicado e útil em outros campos como Ciências Sociais, Matemática, Artes ou Ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Integração. Literatura. Leitura. Linguagem. Produção de Textos. Educação. Democratização. Literatura Infantil.

SUMMARY: This paper concerns the relationships between the University and the Public Schools in Brazil. It presents a summary of an alternative experience in which the author and some undergraduate students have been working since 1984 within a Program of the National Department of Education (MEC/SESU). Although referring to an experience in the Linguistic and Literary field this paper could be true and useful in other fields like Social Studies, Mathematics, Arts or Sciences.

KEY WORDS: Integration. Literature. Reading. Language. Text Production. Education. Democratization. Child Literature.

I — Antecedentes

Dividi este texto em três partes: 1) uma breve explanação sobre como vim a me interessar pelas relações entre a Universidade e as escolas públicas no Brasil; 2) uma síntese de uma experiência alternativa, da qual venho participando desde 1984, dentro de um programa nacional do Ministério de Educação (Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau — MEC/SESu); algumas conclusões e dúvidas.

* O texto é adaptação e tradução de uma conferência, pronunciada na Columbia University em fevereiro de 1985 e relata um trabalho desenvolvido nesse ano, que prossegue, sob bases semelhantes em 1986. Embora o que se fala aqui diga respeito à minha experiência no campo lingüístico e literário, creio que poderia ser verdadeiro e útil para outros campos como matemática, estudos sociais, artes ou ciências.

** Professora Livre-Docente do Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Trabalhando com Teoria da Literatura, na Universidade de São Paulo, por muitos anos, tanto na graduação como nos cursos de pós-graduação, da mesma forma que outros colegas, acho que a tarefa mais difícil é a de lecionar os estudantes mais jovens (num curso chamado «Introdução aos Estudos Literários») por causa da generalidade do assunto e pela falta de leituras fundamentais por parte dos alunos.

Esse problema aponta para a triste situação de nossas escolas de 1º e 2º graus, onde se esperava que os alunos obtivessem maior informação básica e desenvolvessem certas capacidades para entrar na Universidade. Ao contrário de nossas expectativas, a maior parte dos estudantes que chegam às nossas aulas não está pronta para começar os estudos acadêmicos. Têm problemas de leitura e redação, dificuldades em trabalhar com matérias de referência e mesmo em procurar um livro nas bibliotecas.

Por volta de 1975, depois de terminar meu doutorado, trabalhava em tempo parcial, na USP e comecei a lecionar em algumas Faculdades particulares que ofereciam cursos extras para professores do antigo secundário. Percebi, então, como era inadequada sua formação e comecei a pensar sobre esse círculo vicioso: professores pobres, preparando estudantes pobres de literatura e línguas (que é o meu campo, mas penso seja verdade para outros); os estudantes pobres se tornando professores de nossos futuros estudantes pobres. . .

Trabalhando nesses cursos para professores de 1º e 2º graus também descobri que há um profundo abismo entre a Universidade e as escolas de 1º e 2º graus, no nosso país. Antes de tudo, as condições de trabalho nessas escolas (principalmente naquelas que pertencem à rede pública, mas mesmo em muitas escolas particulares) são muito precárias. Os professores são pagos de acordo com o número de horas-aula que lecionam e os salários são tão baixos que é preciso dar muitas aulas a fim de obter um mínimo para o sustento. Por isso, os professores têm pouco tempo para preparar suas aulas, para corrigir os trabalhos dos alunos e, por certo, nenhum tempo para estudar.

Essa situação, que nunca foi boa antes, tornou-se pior com a ditadura que rompeu com todos os serviços sociais em nosso país. Os orçamentos para Saúde caíram mais de 50%, nos últimos 20 anos. Só agora, com a Nova República (não tão nova quanto se esperava, enfim) começam a crescer de novo.

As escolas na periferia da cidade de São Paulo não têm papel nem para escrever nem para os sanitários; tampouco, apagadores ou giz; muitas delas, nem mesas nem cadeiras. Em algumas, paredes e telhados estão caindo. E não estou falando do nordeste do país, onde a pobreza é muito maior; falo de São Paulo, a cidade mais rica do Brasil.

Em 1977, durante a Reunião Anual da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), que era o único grande fórum de debates durante a ditadura, alguns professores da Universidade de São Paulo (eu inclusive) e alguns outros da Universidade de Campinas, organizaram uma conferência sobre Teoria da Literatura e Educação. Havia muitos professores de 1º e 2º graus e estudantes de Língua e Literatura presentes e, ao final, decidiu-se criar uma associação que reuniria pessoas que ensinassem Língua e Literatura em todos os níveis do sistema educacional. Chamamos essa associação de Associação dos Professores de Língua e Literatura — APLL.

Desde essa data, a Associação tem realizado encontros anuais (durante a Reunião da SBPC e outro fora dela) e tem mantido grupos de trabalho, nos quais alguns professores da Universidade juntamente com alguns professores do 1º e 2º graus tentam encontrar maneiras de resolver os grandes problemas de nosso sistema educacional, especialmente na área de Língua e Literatura, embora também se tenha tido algumas experiências interdisciplinares.

Entre 1979 e 1981, como vice-presidente dessa Associação, coordenei um grupo chamado «Grupo de Formação Permanente», com outra professora da Universidade de São Paulo, Valéria de Marco, e cinco outras professoras de 1º e 2º graus: Regina Hubner, Beatriz Citelli, Rosa Chimane, Vera Bloch, Rita de Cassia. Esse grupo, que começou com vinte pessoas e terminou com essas sete, tinha um projeto piloto de integração da universidade e as escolas secundárias, o qual se baseava na troca mútua de informação. Essa idéia era diferente dos cursos tradicionais de treinamento que as Universidades costumavam dar aos professores de 1º e 2º graus.

Nossas razões para sermos contra esses cursos tradicionais eram basicamente duas: 1) tais cursos consideravam os professores de 1º e 2º graus como objetos, objetos vazios a serem preenchidos pelos especialistas das universidades; como robôs que recebem algumas idéias e passam-nas adiante, sem pensar; como «intelectuais subalternos», — segundo a famosa categoria de Gramsci; 2) esses cursos forçavam os professores a trabalhar durante suas férias e nos fins de semana. ***

Nossa experiência piloto, em oposição a isso, baseava-se no intercâmbio entre os professores dos três graus de ensino, muito gratificante para todos. Observando as aulas uns dos outros, descobrimos nossas necessidades, desejos, forças e fraquezas e tentamos analisar as aulas uns dos outros e descobrir o que poderíamos ler e discutir para melhorar a nossa prática, corrigindo o pragmatismo excessivo dos professores de 1º e 2º graus e a excessiva teorização

*** Mais recentemente esses cursos têm sido reformulados para melhor, mas a segunda restrição permanece.

(academicismo) dos universitários. E esse projeto supunha que os professores fossem pagos e trabalhassem nisso durante seu horário normal de aula.

Alguns traços de nosso trabalho nesse grupo e em outros grupos da APLL podem ser encontrados num livro no qual publicamos a maioria de nossas comunicações da SBPC de 1981, cujo tema foi «Ciência e Educação para uma Sociedade Democrática». Esse livro, organizado por Valéria de Marco, Suzi Sperber e eu (1), é na verdade um livro histórico porque registrou, pela primeira vez, em mais de 30 anos, que os professores de 1º e 2º graus iam à Reunião da SBPC para falar, não apenas para ouvir os especialistas.

A partir de 1978, passei a ter tempo integral na Universidade de São Paulo e comecei a trabalhar com estudantes de pós-graduação, orientando aqueles que queriam escrever teses. Acrescentei, às teses acadêmicas sobre literatura e história, literatura e sociedade, principalmente em ficção que é minha área específica, o trabalho com a pesquisa sobre literatura e educação. Chamei-a de **pesquisa-ação**, que inclui teses a respeito de Literatura infantil e juvenil, teatro e escola, manuais de história da literatura para as escolas de 1º e 2º graus, etc. **Pesquisa-ação** porque tais assuntos requerem tanto a investigação acadêmica quanto a experiência didática (a experiência política e cultural como militante de associações, do tipo APLL, é muito importante também).

Duas das orientandas que escolheram esse tipo de estudos são professoras do 1º e 2º graus e trabalham comigo no grupo da APLL, Regina Hubner e Beatriz Citelli, as quais se tornaram muito importantes para aquela experiência alternativa que mencionei acima e sobre a qual começo a falar agora.

II — O Estágio de Formação do Educador em Serviço

Em 1983, reuni meus quatro orientandos que tinham escolhido trabalhar com literatura e educação e perguntei-lhes se gostariam de participar do Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º grau (MEC/SES). Esse Programa me parecia muito bom porque era novo e porque parecia muito próximo dos princípios de meu grupo da APLL. Ele propunha que as universidades desenvolvessem um projeto para trabalhar com professores de escolas carentes, mas para trabalhar **com** e **não** para eles. Como o nome dizia, supunha que mesmo estudantes de graduação e professores, tanto os da Universidade como os de 1º grau, tivessem muito a aprender com essa integração. Não tínhamos nenhum modelo a partir do qual pudéssemos trabalhar, apenas esse princípio.

Apresentamos um projeto a ser aprovado por uma comissão especial formada por alguns professores de diferentes áreas e dife-

rentes universidades do país. O projeto — Estágio de Formação do Educador em Serviço — foi aprovado, embora no 1º ano de seu funcionamento tenha tido seu orçamento cortado pela metade. No segundo ano, contudo, o governo concedeu quase o total solicitado, reconhecendo a seriedade do nosso trabalho.

1) Algumas informações externas

Nosso projeto é um dos aproximadamente 200 ligados ao Programa de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau, que é mais difundido entre as Universidades Federais e em algumas Faculdades particulares, como as Universidades Católicas de São Paulo, Rio e Porto Alegre. As Universidades de São Paulo, Campinas e Estadual Paulista — (USP, UNICAMP, UNESP), que pertencem ao estado de São Paulo, têm muito poucas pessoas interessadas nesse tipo de atividade. A USP tinha 3 projetos em 1984 (um da Escola de Comunicações e Artes-ECA; outro do Instituto Oceanográfico, e o nosso projeto, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas — FFLCH). Em 1985, porém apenas nós e o Oceanográfico continuamos a trabalhar no Programa ****

A área de «Comunicação e Expressão» é uma das privilegiadas no Programa, sendo a maioria dos projetos sobre alfabetização.

As pessoas diretamente envolvidas no nosso projeto, em 1985, eram:

- 35 professores de nível 1 (1ª a 4ª série do 1º Grau), com 1.430 alunos;
- 10 professores de nível 2 (5ª a 8ª série do 1º Grau), com 1.505 alunos;
- 5 especialistas (coordenadores pedagógicos) e 2 diretores de escolas;
- 8 estudantes de Letras
- 6 estudantes de escolas de Formação para o Magistério.

Essas pessoas estavam trabalhando em dois grupos, cada um com mais de 30 participantes.

Havia, em 1985, 33 escolas da Secretaria Municipal de Educação envolvidas no projeto, todas da periferia de São Paulo. Escolhemos trabalhar com essas escolas porque são do tipo prioritário no Programa e porque queremos provar que o professor das escolas públicas mais pobres é capaz, como seus colegas das escolas particulares

**** Em 1986 apenas o nosso projeto está tendo continuidade, embora com atraso, devido à sua incorporação no Programa Nova Universidade. Neste ano está prevista a ampliação do número de professores para 200.

e mais ricas, de pensar e decidir por si próprio quanto aos métodos e livros que necessita usar em suas aulas.

Esse tipo de trabalho, que não pensamos como um curso, mas como «atelier» de educação continuada, pode nos ajudar a demonstrar ao nosso Governo que é mais econômico gastar dinheiro formando professores e pagando-os bem do que comprando equipamentos demasiado caros, que não resolverão nossos problemas educacionais.

Como disse, tínhamos cerca de 35 pessoas reunidas em cada grupo: professores, coordenadores pedagógicos, estudantes de Letras, normalistas. Um dos grupos reunia-se às tardes, no Campus da USP; o outro, à noite, numa das escolas atendidas pelo projeto. Cada grupo se encontrava duas vezes por mês, durante duas horas e meia. Regina, Beatriz e quatro outras professoras (as melhores de cada grupo) reuniam-se com Maria Helena Martins (vice-coordenadora) e comigo, uma vez por mês, por mais de três horas.

Em nossos encontros mensais, avaliávamos as nossas atividades e reorientávamos nossos passos. Cada encontro desses, assim como os dos grupos, era registrado em relatórios; os relatórios dos professores, estudantes, coordenadores pedagógicos eram lidos pelos coordenadores, mensalmente, antes do encontro, para o qual eram preparados relatórios, por mim e Maria Helena, os quais eram lidos nos grupos e discutidos, em seu encontro seguinte. Assim, tínhamos diferentes leituras de todo o processo, o que nos ajudava a analisá-lo e criticá-lo para correção e reorientação. Quando concluimos cada ano, temos pois registrada a história de cada grupo, para mostrar ao outro e para tentar passar a idéia a novos participantes. Temos gravações também, de cada encontro, principalmente porque Maria Helena e eu visitamos os grupos menos que Regina e Beatriz. Maria Helena, uma vez por mês, e eu, três ou quatro vezes por ano. As gravações ajudam a acompanhar mais diretamente os trabalhos.

Além desses encontros, organizamos dois grandes seminários durante o ano, abertos a todos os interessados em discutir alguns de nossos tópicos centrais, como literatura infantil ou os processos de leitura e redação. Esses seminários apresentam autoridades em tais assuntos e são oportunos para envolver um pouco mais a Universidade com as nossas atividades e idéias.

2) A matéria de nossos estudos e discussões

Em 1984, o centro de nosso projeto era o material didático que os professores usam para o ensino de português em suas aulas. Começamos a analisar esse material e a criticá-lo, esperando elaborar uma alternativa mais conveniente para cada escola e sala de aula. Mas, durante o ano, descobrimos que o principal interesse dos professores e dos alunos era como ler e como escrever. Então, trocamos nossas

prioridades e concentramos nossos esforços no processo de leitura e de redação.

Em 1985, fizemos isso mais sistematicamente e, no primeiro mês, começamos propondo alguns exercícios práticos para desenvolver a sensibilidade com relação à leitura e à redação. Só depois disso começamos a ler e discutir alguns textos teóricos sobre leitura, redação e ensino. Escolhemos textos sobre aqueles problemas teóricos que, direta ou indiretamente, relacionavam-se com nossas atividades. A bibliografia foi definida cobrindo-se 20 itens, além de distribuírem-se textos curtos a cada participante. Alguns desses textos eram lidos para discussão nos nossos encontros. Outros eram escolhidos pelos participantes para pensar e escrever a seu respeito nos relatórios finais. Assim, cada um deveria ler, pelo menos, 70% desse conjunto de textos (aproximadamente 500 páginas), o que é muito, considerando que professores de 1º e 2º graus quase não têm tempo ou motivação em suas escolas para ler e escrever. O problema está em reverter essa tendência porque o indivíduo só pode tornar-se um bom professor de leitura e redação se ele próprio ler e escrever bem.

Listagem dos problemas teóricos

1. Linguagem e leitura: a linguagem verbal e não verbal
2. Linguagem e redação: a expressão oral e a escrita
3. O professor como um orientador de leitura: o problema da seleção de livros
4. O aluno como um leitor: o «bom» e o «mau» gosto
5. A literatura infantil e juvenil
6. A linguagem narrativa e a linguagem poética
7. Os textos literários e os conceituais
8. O texto e o contexto
9. A história da literatura e a visão positiva
10. O professor como escritor e um orientador de redação: o problema da língua padrão
11. O processo criativo: como desenvolver a sensibilidade lingüística
12. O problema da avaliação sem subjugar a criatividade
13. A gramática versus a construção do texto
14. O problema das bibliotecas e das salas de leitura em nossas escolas
15. Os livros didáticos e os materiais alternativos
16. Os livros paradidáticos e suas fichas de leitura: a imposição de uma interpretação
17. Escola e sociedade: o papel político das escolas de 1º e 2º graus e o papel da Universidade (reprodução versus contestação)

18. O processo de ensino-aprendizagem
19. Linguagem e conhecimento: a relação entre o português e outras áreas nas escolas de 1º e 2º graus
20. Educação e ideologia: a palavra, o conhecimento e o poder

A lista apresenta tanto os problemas mais gerais quanto os mais específicos. Foi elaborada de um modo empírico, por isso é um pouco arbitrária. Poderia haver outros tópicos, mas resulta que esses anos de nossa experiência mostraram-nos que os professores e os alunos necessitam muito ler, pensar e discutir os tópicos listados. Aliás, um de nossos grandes problemas (podemos considerá-lo um problema tanto metodológico quanto político) reside em como assegurar a dinâmica de nossos encontros e seu caráter anti-acadêmico, sem perturbar a análise profunda das questões teóricas que são muito importantes para os procedimentos práticos da leitura e da redação.

O desafio está em como encontrar um modo de trabalhar que garanta o espaço para a leitura teórica (essencial devido à precariedade da formação dos professores, principalmente os de 1º grau, oriundos das Escolas Normais), e, ao mesmo tempo, como fazê-lo sem diluir a experiência viva, o espaço para o jogo e para a invenção.

Essas são as razões para nosso propósito de fazer uma combinação entre exercícios práticos de leitura e redação (principalmente de poemas e contos) com análise sistemática de alguns ensaios que exigem a capacidade de abstração. Nesse ponto é importante lembrar que os professores com quem trabalhamos não têm muito tempo para ler ou a necessária disciplina e concentração requeridas para a leitura de alguns desses textos. Assim, isso se torna um exercício penoso para eles, contra o qual reagem imediatamente, se não cuidamos de motivar essa atividade com aqueles exercícios de sensibilização.

Por outro lado, o incentivo através da sensibilização está na moda no Brasil, principalmente nos laboratórios de criação de textos. Se é certo que isso é um passo terapêutico para o desenvolvimento e mesmo para o despertar da percepção das palavras, de sua forma como de seu significado, é também verdade que a sensibilização e a criatividade tornaram-se apenas uma panacéia, induzindo professores a agir sem objetivos claros e a negligenciar os textos propriamente ditos.

Na verdade, estamos tentando estabelecer, na prática e teoricamente, uma metodologia que deve ser diferente e contra a tradição positivista e behaviorista de nossas escolas (senão da maioria das escolas do mundo ocidental). Algumas de nossas fontes teóricas para isso encontram-se em Paulo Freire, Celestin Freinet e Louis Legrant. Essa metodologia poderia assemelhar-se à proposta por Frank Smith, chamada «cognitivo-sociológica», onde ele diz: «A visão

cognitiva é aquela em que a aprendizagem envolve a aquisição de conhecimentos, e o que é interessante é o modo inobservável pelo qual a informação é adquirida e organizada pelo cérebro»⁽²⁾.

Completando idéias implícitas de Smith, poderíamos considerar que o processo de conhecimento desenvolver-se-ia no confronto entre a experiência individual, antes de tudo não sistemática mais emocional que intelectual. Esse, que seria um bom começo, é usualmente desdenhado por uma escola positivista com uma visão mais técnica, pois para ela «toda a aprendizagem está na formação do hábito, e(...) apenas dados importantes são os observáveis» (acrescentaria mensuráveis também)⁽³⁾.

O princípio básico de nosso projeto é a democratização (a palavra está em moda no Brasil) do conhecimento, também uma condição fundamental para a democratização política e econômica. Os outros princípios são consequência desse. A dificuldade está em desenvolver um trabalho educacional, teórico e prático com os textos e a linguagem que seja coerente com esse princípio básico.

O método de intercâmbio mútuo, anti-behaviorista e anti-mecânico, definido acima, parece-nos democrático. Também supõe um conceito específico de linguagem, inspirado entre outros em Merleau Ponty, o qual acredita que a linguagem não pode ser reduzida à sua função de comunicação, mas se deve concebê-la também como um meio, através do qual as diferentes áreas do conhecimento colocam-se no mundo. Também significa que dominar um instrumento lingüístico não é um ato mecânico, mas é a expansão e a extensão de nossas descobertas. Ele supõe que falar, ler e escrever sejam fontes do desenvolvimento subjetivo integral. Finalmente supõe que dominar as palavras é impedir a dominação dos outros sobre nós.

III — Alguns resultados e muitas dúvidas

A cada ano, depois de terminadas nossas 120 horas de encontros com cada grupo e nossas 20 horas de encontros de planejamento e avaliação, temos condições de fornecer ao Ministério de Educação, à Universidade de São Paulo e à Secretaria de Educação do Município, bem como a cada participante do projeto, grandes relatórios: inúmeros textos, análises e sínteses, nos quais apresentamos um balanço dos resultados do trabalho, ainda que pareçam pequenos, porque é muito difícil medir em relatórios (de acordo com padrões oficiais) a multiplicidade de coisas que aconteceram durante o ano. Temos uma quantidade considerável de relatórios de professores, contando-nos como começaram a mudar suas mentalidades com relação à leitura, à redação e, o mais importante, como começaram a transformar suas aulas. Contam-nos também algumas mudanças significativas em seus alunos. Por outro lado, os estudantes de Letras e os normalistas também têm escrito a respeito de suas próprias

transformações e de como se tornaram críticos com relação aos currículos e aos conteúdos de seus cursos que não os preparam para a realidade que tiveram a oportunidade de conhecer, por intermédio dos professores participantes de seus grupos.

Mas esses relatórios apresentam uma série de mal-entendidos, inúmeras incorreções de linguagem, e freqüentemente indicam um certo espírito de missão que está em desacordo com os nossos objetivos.

Não obstante as dificuldades, consideramos que esse tipo de projeto pode mostrar à Universidade, ao Ministério de Educação e aos professores de todos os níveis uma outra maneira de trabalhar com educação, mais democrática e mais eficiente. Algumas pessoas podem ser despertadas para isso, como aconteceu recentemente com relação aos responsáveis pela nova programação de Português nas escolas de 1º grau da rede municipal de ensino de São Paulo. Esse novo programa incorporou várias sugestões do nosso projeto.

Talvez tal tipo de trabalho seja importante sobretudo para aqueles professores e estudantes mais interessados e mais interessantes em cada grupo e que estavam perdidos na imensa maioria apática. Nesse sentido, o resultado mais importante poderia ser o recrutamento de alguns deles como pesquisadores-colaboradores em nossos próximos grupos. Para a maioria, eu penso, o trabalho no projeto é apenas um remendo num processo de formação insuficiente. Nós podemos remendá-la, podemos denunciar a precariedade das condições das escolas e dos professores com que temos contato, podemos tentar envolver a Universidade mais profundamente nesses problemas, mas temos muitas limitações. Talvez nossas esperanças estejam nos jovens estudantes que aprendem no projeto como corrigir sua formação, enquanto têm tempo de se tornarem melhores professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. DE MARCO, Valéria e outros. *Lingua e Literatura: O professor pede a palavra*, São Paulo, Cortez/APLL/SBPC, 1981, 184 p.
2. SMITH, Frank. *Understanding Reading*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1978, p. 220, 260 p.
3. Idem, *ibidem*, p. 219-220.