

ROSANA BATISTA MONTEIRO

RESGATANDO O PASSADO:  
o Ciclo Básico e a reprodução  
da Reforma do Ensino Primário de 1967.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1996

9618136

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	7/UNICAMP
	M. 764r
	Es.
GRUPO BIC	28896
RDC	667/96
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
RECO	R\$ 11,00
DATA	30/10/96
* CPD	211.00093619-5

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

M764r

Monteiro, Rosana Batista

Resgatando o passado: o ciclo básico e reprodução da reforma do ensino primário de 1967/ Rosana Batista Monteiro. -  
- Campinas, SP: 149p., 1996.

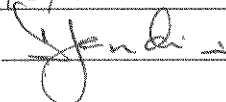
....Orientador: Raquel Pereira Chainho Gandini.

....Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

....1. Azanha, José Mário Pires, 1931 - 2. Ensino de primeiro grau - São Paulo (Estado). 3. Ensino primário - São Paulo (Estado) - 1967. 4 Educação pública - São Paulo (Estado). 5. Reforma do ensino. I. Gandini, Raquel Pereira Chainho. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Rosana Batista Monteiro e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/8/96

Assinatura: 

Dissertação apresentada como  
exigência parcial para obtenção do  
Título de MESTRE em EDUCAÇÃO  
na Área de Concentração: \_\_\_\_\_

---

à Comissão Julgadora da Faculdade de  
Educação da Universidade Estadual de  
Campinas, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>  
Dr<sup>a</sup> Raquel Pereira Chainho Gandini.

Comissão Julgadora:

*Jendi*  
\_\_\_\_\_  
*Guilherme*  
\_\_\_\_\_  
*[Signature]*  
\_\_\_\_\_

Para Luis Eduardo Batista

Alguém tão exigente, incentivador e  
verdadeiro, quanto especialmente  
amoroso e companheiro.

## AGRADECIMENTOS

Para chegarmos até aqui contamos com a colaboração direta ou indireta de muitas pessoas, tanto de amigos como de anônimos, aos quais gostaríamos de expressar nossa gratidão, e, de forma particular:

à Prof. Dr. Raquel P.C.Gandini, orientadora paciente e estimuladora;

à Dulcinéia, Adriana e Lúcia, amigas de sempre, que compartilharam comigo o trilhar desse caminho;

à minha família, pelo apoio e sustento espiritual, e, em especial à minha mãe, Sueli, pelo valor que dá à educação, e que ainda hoje luta para terminar seus estudos;

à Leonice e João, mais que sogros, amigos que me sustentam com seus pensamentos e vibrações;

à Gisele Craesmeier, Edilene, Vera e Bide que, de diferentes formas colheram-me quando foi preciso;

à Wanda, Nadir, Marina, Carmo e Amauri, e tantos outros funcionários da FE-UNICAMP, pelo atendimento tanto eficiente como humano;

aos funcionários das bibliotecas da FE-UNICAMP, UNESP-Ar, Fundação Carlos Chagas, da CENP, CEDUC - FDE, e da Mário de Andrade;

à Solange Satie, pela revisão do texto;

à José Mário P. Azanha e Lisete R. Arelaro, pelas entrevistas concedidas que foram fundamentais para este trabalho;

aos professores Cleiton de Oliveira e Olinda Maria Noronha, pelas contribuições ao trabalho;

à Maria Ap.L.Grande - Cidinha - e Leda Pedroso, que me iniciaram nesse caminho;

à Deus, por que me deste sabedoria e força.

## Sumário

Lista de abreviaturas.....	i
Resumo.....	ii
Apresentação.....	iii
Capítulo I: A educação nas décadas de 60 a 80.....	1
Capítulo II: A Renovação do Ensino Paulista: 1967-1970.....	15
1. Principais formuladores da reforma e a situação do ensino paulista.....	15
2. Democratizando a educação pública.....	27
3. A Renovação do Ensino Primário.....	35
4. Conclusões Parciais.....	58
Capítulo III: Reorganização do Ensino de Primeiro Grau: 1983-1988.....	65
1. Introdução.....	65
2. O Documento nº 1 e o Fórum de Educação do Estado de São Paulo.....	72
3. Reorganização do Ensino de 1º grau: o Ciclo Básico.....	81
4. Conclusões Parciais.....	91
Capítulo IV: Confrontando as reformas.....	96
1. Introdução.....	96
2. O processo de formulação e implantação das reformas.....	98
3. A promoção automática e a desseriação.....	105
4. O professor nas reformas de 1967 e de 1983.....	113
5. Mecanismos diferenciadores e homogeneizadores.....	117
V. Conclusões.....	129
VI. Bibliografia.....	137
<i>Abstract</i> .....	148
Anexos.....	149



## LISTA DE ABREVIATURAS

APESNOESP: Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal  
ATPCE: Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional  
AI-5: Ato Institucional N° 5  
AID: Agency for Internacional Development  
ARENA: Aliança Renovadora Nacional  
CEE: Conselho Estadual de Educação  
CPC: Centro Popular de Cultura  
CEBN: Coordenadoria de Ensino Básico e Normal  
CENP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
COGSP: Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo  
CONESP: Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo  
CRPE: Centro de Pesquisas Educacionais  
DE: Delegacia de Ensino  
DEB: Delegacia de Ensino Elementar  
DRE: Divisão Regional de Ensino  
DP: Divisão de Planejamento  
DOE: Diário Oficial do Estado de São Paulo  
DOC. N° 1: Documento Preliminar de Orientação da Secretaria - Documento de Trabalho n° 1  
FE Faculdade de Educação  
FEESP: Fórum de Educação do Estado de São Paulo  
GAS: Grupo de Apoio Suplementar  
GEG: Grupo Escolar Ginásio  
LDBN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC: Ministério de Educação e Cultura  
MEB: Movimento de Educação de Base  
PATE: Programa de Assistência Técnica  
PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PROFIC: Programa de Formação Integral da Criança  
PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
RTC: Rádio e Televisão Cultura  
SE: Secretaria de Estado da Educação  
SEROP: Serviço Regional de Orientação Pedagógica  
SOP: Serviço Orientação Pedagógica  
UCC: Universidade Católica de Campinas (atual Pontifícia Universidade Católica)  
UE: Unidade Escolar  
UFSCar: Universidade Federal de São Carlos  
UNE: União Nacional Estudantil  
UNESP: Universidade Estadual Paulista  
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas  
UNIMEP: Universidade Metodista Paulista  
USP: Universidade de São Paulo

MONTEIRO, R.B. Resgatando o Passado: o Ciclo Básico e a reprodução da Reforma do Ensino Primário de 1967. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

## RESUMO

O presente trabalho evidencia a existência de um movimento oscilante e recorrente de reformas na educação pública paulista que, ora produz medidas inovadoras, ora reproduz essas medidas, ora une o produzir e o reproduzir em um mesmo momento. Nesse sentido, analisamos duas reformas educacionais ocorridas no Estado de São Paulo: o Ciclo Básico, implantado em 1983, e a Reforma do Ensino Primário ocorrida entre 1967 e 1970. Dentre os aspectos que assemelham as reformas podemos citar: a modificação da organização escolar seriada, o remanejamento de alunos, promoção automática, recuperação, respeito às diferenças individuais e do ritmo de aprendizagem do aluno, dentre outras medidas. Além desses aspectos as reformas têm um personagem em comum: o prof. José Mário P. Azanha, que teve participação fundamental nas reformas supracitadas. Seja através da produção de medidas inovadoras, ou através da reprodução das mesmas, as reformas analisadas trouxeram contribuições à educação pública paulista. A contribuição seria mais significativa se a reforma reprodutora que implantou o Ciclo Básico, não tivesse apenas reproduzido o passado mas, também, tivesse feito referência a este. Assim sendo, o Ciclo Básico obscureceu a história da educação paulista e dos personagens que dela participaram ao mesmo tempo que camuflou a reprodução de medidas reformadoras de forma criativa, sob novos rótulos.

Palavras-chaves: Azanha, José Mário Pires, 1931. Ensino de 1º grau - São Paulo (Estado). Ensino Primário - São Paulo (Estado). Educação Pública - São Paulo (Estado). Reforma do Ensino.

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho iniciou-se com nossa monografia “O Ciclo Básico no Estado de São Paulo: antecedentes históricos e político-educacionais para sua proposição, implantação e discussão.” que, apesar do título, permanece longe de ter exaurido a análise das reformas educacionais do período que aborda. No entanto, tornou-se fundamental para o trabalho que apresentamos agora. Na monografia pudemos verificar que as reformas educacionais no Estado de São Paulo, pelo menos, vêm se reproduzindo ao longo dos anos, favorecendo ou não o processo histórico de democratização da escola pública. Desse modo, percebemos a importância da análise de reformas educacionais do passado e do presente na tentativa de compreendermos os avanços e retrocessos que estas trazem para a educação pública.

Propomos-nos portanto, a resgatar duas importantes reformas educacionais paulistas, a Reforma do Ensino Primário de 1967 e o Ciclo Básico de 1983, para discutirmos as produções e reproduções de medidas reformadoras implantadas por estas reformas.

O Ciclo Básico, criado em 1983 e implantado a partir de 1984 nas escolas públicas do Estado de São Paulo, reproduziu muitas das medidas reformadoras implantadas em fins da década de 60 no ensino primário, com a reforma de 1967.

Vários são os autores que analisaram a implantação, o funcionamento e principalmente a proposta pedagógica do Ciclo Básico mas, são raros aqueles que, de alguma forma, apontaram para a possibilidade de ser esta uma reforma reprodutora de medidas de reformas do passado, ainda que seja um passado recente. Na verdade, poucos são os que se recordam da reforma do ensino primário de 1967, ou que saibam da sua existência. Também são poucos os documentos ou os personagens relacionados à essa reforma que ainda podem ser encontrados.

Dentre estes poucos autores podemos citar alguns que fizeram menção em seus trabalhos à reforma de 1967 como precursora do Ciclo Básico. Rus Perez (1994), que em seu trabalho avaliou a política educacional no Estado de São Paulo no período entre 1967 e 1990, aponta a reforma do ensino primário de 1967 como precursora do Ciclo Básico e refere-se à similaridade entre as duas reformas. Porém, o autor não se dedica a explorar a reforma de 1967 com respeito ao ensino primário, detém-se à reforma do Ginásio que àquela época causou muita polêmica. Outros autores como Pedroso (1991), Nébias (1990) Arelaro (1988) e Ambrosetti (1989) ,também apontam para a similaridade entre as reformas mas, somente as duas últimas esboçam uma apresentação, ainda que rápida, sobre a reforma de 1967 de forma esclarecedora.

Arelaro, por exemplo, nos lembra que a reforma do ensino primário de 1967 modificou a seriação nas escolas, reorganizou os currículos e seus programas

e também a orientação pedagógica. A experiência não se estendeu a todas as escolas; a Secretaria de Educação, segundo a autora, estimulava as experimentações educacionais argumentando que as escolas não deveriam se organizar em um modelo único; em 1970, o grupo que estava à frente da Secretaria introduzindo inovações foi substituído por ser considerado subversivo e, em 1971, a Lei nº 5692/71 foi promulgada, estipulando um modelo único para as escolas de todo o país e, aparentemente, interrompendo a reforma que vinha se realizando.

Outro dado importante para nós, abordado brevemente por alguns dos autores citados, foi a presença do prof. José Mário Pires Azanha na Secretaria de Educação por ocasião de ambas as reformas. Mas ao não discutirem essa presença os autores deixaram de abordar um personagem comum às reformas e de importância fundamental para a análise da similaridade entre as ambas e a reprodução de uma pela outra.

Apesar de não realizarem análises específicas sobre a reforma de 1967, os autores supracitados em muito cooperaram com a análise sobre o Ciclo Básico.

Partindo do que foi exposto, resgataremos a Reforma do Ensino Primário de 1967 e verificaremos em que medida o Ciclo Básico reproduziu essa reforma. A presença do prof. Azanha, será analisada, já que foi personagem comum às duas reformas. A reprodução de reformas estará sendo compreendida enquanto um

movimento de volta ao passado e de resgate deste. Ao mesmo tempo, não sendo um movimento exclusivo das reformas supracitadas, esse movimento oscilante, nos levará a caracterizar a implantação de reformas na educação pública enquanto um movimento também recorrente. E, nesse sentido, a recorrência de reformas educacionais estará sendo entendida enquanto um processo cíclico. Pretendemos, portanto, caracterizar as reformas educacionais ocorridas, ao menos no Estado de São Paulo, enquanto parte de um movimento tanto oscilante como recorrente, no sentido sociológico dos termos, ou seja, enquanto resgate do passado em movimentos cíclicos.

Sendo assim, dividimos o trabalho nos seguintes capítulos:

No primeiro procuramos contextualizar brevemente as reformas que serão analisadas, compreendendo o período que vai do início do Regime de Ditadura Militar, 1964, até a inauguração da chamada Nova República, com a volta à democracia, o que teve início por volta de 1983.

O segundo capítulo, “A Renovação do Ensino Paulista”, apresentamos a reforma educacional que se iniciou em 1967 na gestão Ulhoa Cintra/Azanha. Esta reforma compreendeu os níveis primário, ginásial e o colegial de forma integradora. No capítulo seguinte, apresentamos a reforma implantada pela Secretaria de Educação, o Ciclo Básico, que deveria ser o ponto de partida da reorganização do ensino de 1º grau. Apresentamos nesse capítulo uma análise

sobre o processo de formulação, implantação e funcionamento do Ciclo Básico evidenciando os problemas ocorridos durante esse processo.

No quarto capítulo, tendo apresentado as duas reformas que são objeto de estudo desse trabalho, passamos a confrontar as similaridades e diferenças entre as reformas, dentre elas, a forma de formulação e implantação, o tratamento referente ao professor e ao aluno, a modificação da seriação e suas conseqüências.

No último capítulo procuramos comprovar a reprodução de uma reforma pela outra e a caracterização do processo de reformas na educação enquanto um movimento oscilante e recorrente.

## **CAPÍTULO I: A EDUCAÇÃO NOS ANOS 60 A 80.**

No início da década de 60 ocorreram várias iniciativas de democratização da educação e da cultura, na tentativa de estendê-las ao maior número possível de pessoas. Essas iniciativas partiram de várias instituições: do governo federal, da administração dos municípios, de movimentos populares e da igreja católica. Tinham em comum a preocupação com os altos índices de analfabetismo, com o nível de consciência política dos analfabetos e o objetivo de conscientizar a massa popular, a qual deveria transformar os padrões culturais, políticos, econômicos e sociais da maioria da população brasileira.

As iniciativas emergiram principalmente em 1960/61, e as principais foram: o Movimento de Educação de Base - MEB, da Igreja Católica e o Centro Popular de Cultura - CPC, da UNE (União Nacional Estudantil), em âmbito nacional, o Movimento de Cultura Popular, no Recife, e a Campanha “De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler”, em Natal.

Embora trouxessem contribuições à educação, esses movimentos tiveram seus equívocos e fragilidades; eram fortemente culturalistas e seus adeptos caracterizavam-se pelo otimismo pedagógico e pelo privilégio atribuído à luta anti-imperialista em detrimento à discussão sobre a luta de classes no interior da sociedade. (Góes, 1991:34)



Ainda no início dos anos sessenta foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 4024, após treze anos de debates. A lei avançou quanto à unificação e descentralização do sistema escolar, os Estados conquistaram autonomia para exercerem sua função educadora e a distribuição de recursos para a educação.

O processo de discussão e elaboração da Lei nº 4024 foi longo e caracterizado por entraves e debates polarizados entre dois grupos distintos: um que representava os interesses dos donos de escolas particulares e escolas confessionais e o outro representado pelas escolas públicas. (Severino, 1978)

O primeiro projeto de lei foi apresentado em 1948 pelo então Ministro da Educação Prof. Clemente Mariani e defendia sob vários aspectos a educação pública; porém, segundo Xavier (1992), o projeto acabou sendo arquivado por critérios estritamente políticos relacionados à polêmica questão de descentralização que estava associada muito mais ao governo centralizador deste período do que à questão educacional. Posteriormente outro projeto foi apresentado em 1959 por Carlos Lacerda à Câmara dos Deputados. O projeto era de caráter claramente privatista e recolocou a clássica discussão entre o interesse público e o privado na educação, mas, por fim, a Lei de Diretrizes e Bases conciliou os interesses de ambos os grupos:

... omitindo pontos divergentes, particularmente a definição do caráter supletivo da ação do Estado na esfera educacional, sem garantir medidas que favorecessem de fato a expansão da escola pública no país ... As inovações, introduzidas no projeto original e mantidas no texto final da lei, alargavam mas não democratizavam a destinação do sistema escolar brasileiro. (Xavier, 1992:141)

Com a Lei 4024/61 a educação pouco avançou em termos das necessidades da sociedade e do sistema capitalista vigente. Aos privatistas e confessionais ficou garantida a igualdade de tratamento por parte do Poder Público: tanto para estabelecimentos oficiais como para os particulares, estavam previstas a destinação de verbas públicas e a participação nos órgãos da administração do ensino. A favor dos privatistas foi garantido o respeito aos direitos da família quanto à liberdade de escolha do tipo de educação a ser oferecida aos filhos (Rama, 1987). Mas a lei assegurou a obrigatoriedade de oferecimento de educação pelo poder público, o que foi um ganho para a educação pública embora, o ensino ficasse também livre à iniciativa privada.

Um aspecto relevante para nós na Lei 4024/61 e que permanecerá vigente mesmo depois da Lei 5692/71 (sucessora à lei de 1961) foi a autonomia concedida aos Estados em matéria da organização do ensino dos graus primário e médio. Diz o artigo 20 da Lei 4024/61 que:

Na organização do ensino primário e médio, a Lei federal ou estadual atenderá:

- a) à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais,
- b) ao estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos. (Rama,1987:122)

A indicação e estímulo à experiência pedagógica estimularam a criação de escolas experimentais neste período em São Paulo e o desenvolvimento de outras iniciativas que levaram a introdução de inovações no ensino paulista.

Este período agitado no setor educacional foi também um período de crise política, econômica e hegemônica do Estado. Esta crise se caracterizou pela redução nos índices de investimento e da entrada de capital externo, queda nas taxas de lucro e o agravamento da inflação, combinados à instabilidade política e às várias manifestações na sociedade civil por reformas estruturais. Completando este quadro tínhamos ainda a idéia da ameaça de avanço do comunismo, idéia propalada pelos Estados Unidos em decorrência da Revolução Socialista em Cuba e que serviria de justificativa para que os americanos interferissem no destino de alguns países latino-americanos como o Brasil.

A partir de 1964 os rumos da sociedade e da educação brasileira começam a mudar em decorrência do golpe militar. As iniciativas de educação e cultura, julgadas como subversivas, foram extintas e muitos de seus coordenadores foram perseguidos. Também o Plano Nacional de Educação para o período de 1962-1970, elaborado em decorrência da lei 4024/61 e que previa a escolarização de

100% da população na faixa etária de 7 a 14 anos no primário e primeiro ciclo do ensino médio e 50% da população entre 13 e 15 anos, englobando algumas iniciativas de educação popular que vinham ocorrendo desde 1960, não foi posto em prática após a implantação do regime militar.

As mudanças modernizadoras introduzidas a partir de 1964 e que tinham a intenção de colocar o Brasil no primeiro mundo capitalista, mas que acabariam por introduzi-lo no rol dos países dependentes, exigiram novas reformas educacionais (dentre outras) que: substituíssem o caráter subversivo da educação do início dos anos 60, por novas ideologias voltadas ao preparo dos jovens para a nova sociedade industrializada e modernizada, segundo a visão dos militares. As reformas educacionais realizaram-se a partir de acordos entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a AID (Agency for International Development) com o objetivo de reordenar a educação nacional em todos os seus níveis ou graus.

No caso da Reforma Universitária, de 1968, que contou com a assessoria dos norte-americanos, principalmente de Rudolf Atcon, procurou-se modernizar a universidade no Brasil, assim como coibir protestos e ações oposicionistas ao governo militar.

No entanto, Germano assevera que:

...não é sensato pensar ... que a reforma universitária de 1968 tenha se traduzido numa incorporação pura e simples das recomendações de Atcon e

numa imposição da USAID através de seus assessores que trabalhavam junto ao MEC. É preciso relativizar a influência de tais assessores, tendo em vista o movimento interno da modernização da universidade existente desde fins da década de 40. (1994:117)

Apesar destas considerações, a Reforma de 1968 representou uma forma de desmobilização do movimento estudantil deste período. A Reforma incorporou de forma desfigurada demandas e experiências anteriores a ela, as recomendações privatistas de Atcon e as indicações da Comissão Meira Mattos, criada para analisar e propor modificações no ensino brasileiro. A Reforma tinha a intenção principal de “reformatar para desmobilizar” os professores e estudantes universitários. (Germano, 1994:123)

Esse caráter desmobilizador da Reforma Universitária decorreu das manifestações estudantis ocorridas em 1968 e que precipitaram o acirramento do autoritarismo do governo militar na forma do Ato Institucional nº 5<sup>1</sup>. A Reforma Universitária respondeu, portanto, às necessidades do período: conter as manifestações, voltar à ordem e modernizar a universidade brasileira para que essa viesse a contribuir com a acumulação de capital através da geração de tecnologia.

Com as massas populares contidas através dos mecanismos repressivos do Estado, a segunda reforma educacional reestruturou o ensino de 1º e 2º graus; esta

---

<sup>1</sup> com o AI 5 foram cassados os direitos civis e políticos de opositores e suspeitos de oposição ao regime militar, demonstrando que a corrente militarista de “linha dura” se sobressaía no poder. (ver Germano, 1994)

realizou-se em clima de tranquilidade e sem manifestações contrárias à reforma ou à pressão por demandas. Já estávamos em 1971 e além do maior controle exercido pelos atos institucionais vivia-se neste período o otimismo derivado do “milagre econômico brasileiro”, como foi caracterizado o segundo momento do regime militar, entre 1969 e 1974, que contabilizou aumento na taxa do PIB e queda da inflação.

O anteprojeto da Lei que reformulou o ensino de 1º e 2º graus foi elaborado por uma comissão de notáveis<sup>2</sup> e encaminhado pelo então Ministro da Educação Jarbas Passarinho à Presidência da República (Emílio G. Médici), em março de 1971. Em 11 de agosto do mesmo ano a Lei nº 5692 foi promulgada, um tempo recorde em comparação com a sua antecessora, a LDBN 4024/61, que levou 13 anos da proposição do primeiro projeto até sua promulgação em 1961.

A Lei 5692/71 praticamente não suscitou polêmica no meio educacional. Ao contrário, foi bem recebida pela maioria dos educadores e mesmo aqueles que se opunham ao regime militar empenharam-se na implementação das diretrizes da lei. Segundo Fazenda (1988), a exposição de motivos à Lei, formulada pelo Ministro Jarbas Passarinho, foi bastante convincente, demonstrando as necessidades de mudança na educação e focalizando grandes linhas de soluções com temas cuidadosamente escolhidos.

---

<sup>2</sup> A saber: padre José de Vasconcellos, Valnir Chagas, Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães, Nise Pires. (Germano, 1994:160)

A Lei 5692/71 manteve vários dos artigos da Lei 4024/61 em vigor. Modificou, no entanto, principalmente a organização do antigo curso primário e ginásial, introduzindo a escolarização de oito anos, e implantou a profissionalização compulsória de 2º grau.

Resumindo, a lei que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus implantou: a) obrigatoriedade da profissionalização de todos os cursos de 2º grau; b) conciliou o ensino acadêmico e o ensino profissionalizante, c) novos objetivos para o ensino de 1º e 2º graus (desenvolvimento das potencialidades do educando como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania), d) extensão da escolaridade obrigatória para oito anos (dos 7 aos 14 anos) unindo os antigos primário e ginásio, dentre outras medidas.

Em 1982, porém, em decorrência do fracasso na implantação da profissionalização compulsória, foram introduzidas algumas mudanças na Lei 5692/71 através da Lei 7044/82: a principal foi a revogação da obrigatoriedade da profissionalização de 2º grau.

A Reforma de 1º e 2º graus, embora à primeira vista parecesse ser democratizadora, na verdade pode ser entendida como autoritária, no sentido que procurou exercer o controle ideológico através do ensino, com a utilização de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil para a divulgação de uma visão parcial de problemas brasileiros. Esse fato,

no entanto não descarta a possibilidade de encontrarmos nela também medidas democratizadoras.

A extensão da escolaridade para oito anos, por exemplo, apesar de ser considerada uma medida democrática já que pretendia estender um maior tempo de escolarização a todas as crianças em idade escolar, não foi implantada de fato mesmo nos dias de hoje. Um número significativo de crianças entre 7 e 14 anos, ainda hoje, passados mais de vinte anos da promulgação da lei, não chegam à 4ª série da escola de 1º grau.

A falsa ampliação da escolaridade, segundo Arelaro (1988), verifica-se no congestionamento das primeiras séries e na seletividade da quinta série do 1º grau. Para Germano (1994), a democratização incidiu no aspecto quantitativo, com o aumento do número de vagas, em detrimento do aspecto qualitativo; ampliaram-se as vagas, mas também os turnos na escola e, conseqüentemente, diminuiu-se a jornada escolar comprometendo a qualidade do ensino. A educação foi rebaixada à condição de educação de segunda categoria.

A política educacional desenvolvida pelo regime militar demonstrou a aparente preocupação deste governo com a educação, ainda que em razão do desenvolvimento econômico. No entanto, o que se verificou foi que a política educacional caracterizou-se muito mais por buscar legitimar o governo dos militares. (Germano, 1994)



O período do “milagre”, apesar dos lucros financeiros, pouco ou nada fez em relação às políticas sociais que fosse além do discurso; mesmo que o Congresso aprovasse reformas sociais, estas não passavam à prática. Quando melhor esteve o país economicamente, menos se investiu em educação, mais especificamente em educação pública: o financiamento da educação pública decresceu no período supracitado. No entanto, quanto à educação privada, de várias formas esta foi apresentada com o apoio financeiro do regime<sup>3</sup>, fato este que pode ser verificado através da expansão deste gênero de ensino, principalmente nos níveis de 2º e 3º graus.

A partir de 1974 iniciou-se o processo de desaceleração do crescimento econômico e a crise da acumulação de capital. O poder de compra dos salários decresceu e a inflação voltou a subir. A crise levaria entre - 1974 e 1979 - à distensão e posterior abertura do regime político. Nesse período houve um aumento da resistência da sociedade civil ao regime militar através de movimentos sociais e políticos de minorias, estudantes, professores dentre outros, e que desembocariam em uma grande campanha por eleições diretas no período de abertura política, no início da década de 80. O governo, mais do que nunca, sofria uma crise hegemônica e viu-se obrigado a mudar a estratégia de relacionamento entre Estado e a sociedade civil.

---

<sup>3</sup> A ausência de estímulo financeiro à educação pública só foi revertida em 1985, em clima de fim do regime militar, com a regulamentação da Emenda Calmon, de autoria do senador João Calmon, que reintroduzia no texto da Constituição a obrigatoriedade do Poder Público aplicar percentuais mínimos da sua receita de impostos em educação.

A substituição da “Ideologia de Segurança Nacional” pela da “Integração Social” e o discurso de redistributivismo e participacionismo passaram a ser divulgados pelo governo, buscando insistentemente a hegemonia e legitimação do regime.

A partir da mudança supracitada, a política educacional passou a ser divulgada como sendo em favor dos “pobres”, apropriando-se da linguagem crítica que vinha sendo utilizada pela sociedade civil que se reorganizava. O governo militar procurou, via educação, legitimar-se incorporando o discurso democratizante e ao mesmo tempo tentou desmobilizar as classes subalternas cooptando-as.

Em síntese, a política educacional no contexto da ‘abertura’ se caracterizou por uma mudança de forma com relação ao período anterior [auge do regime Militar] à medida que fazia fortes apelos ‘participacionistas’ e ‘redistributivistas’. As metas contudo, não foram cumpridas em decorrência de externalidades de toda ordem: crise fiscal do Estado, crise de legitimidade do regime, institucionalização e ampliação do conflito, estagnação do processo produtivo. Isso configura a discrepância entre os objetivos *proclamados* e a *prioridade real de ação* do Estado. (Germano, 1994:261)

O regime autoritário, portanto, procurou organizar uma política educacional “popular” com o milagroso objetivo de proporcionar oportunidades iguais a todos, viabilizando a escalada na pirâmide social e, desse modo, se distribuindo a renda no país. Tal política não se concretizou.

A impotência do regime militar na solução dos problemas do país, o aprofundamento da crise econômica e a pressão dos movimentos civis organizados

exigiram a saída dos militares do poder, o que ocorreu através de um processo de transição “lenta, gradual e segura”.

A transição, assim como o golpe de 64, não foi realizada com exclusividade pelos militares. Houve a participação de civis de frações da classe dominante e de políticos. Serviu, portanto, como caminho para a restauração democrática, mantendo-se a supervisão do processo pelos militares. Dessa forma os militares não foram derrubados do poder mas saíram de cena estrategicamente, mantendo parcialmente o controle do governo. Essa “conciliação pelo alto” inaugurou a Nova República com uma política demagógica que usava do jogo da paciência, simpatia e moderação do “novo” governo para com o movimento popular e a sociedade. A conciliação reuniu, de um mesmo lado, os militares e seus aliados com alguns dos políticos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro-PMDB, que até então faziam oposição ao regime militar<sup>4</sup>.

Segundo as idéias de Stepan, explicitadas por Germano (1994), o período de transição configurou-se na dialética da concessão e conquista, em que a mobilização da sociedade civil não foi a principal responsável pelo fim do militarismo, mas as próprias contradições do aparelho estatal fizeram com que os militares buscassem aliados na sociedade civil. (Germano, 1994:213-4)

---

<sup>4</sup> a Nova República foi inaugurada em 1985 com a eleição, ainda que indireta, de Tancredo Neves. Antes porém, em fins de 1979 início de 1980, instaurou-se o multipartidarismo no país possibilitando o Movimento Democrático Brasileiro tornar-se formalmente um partido de oposição, dentre outros que foram criados ou recriados nesse período. (Singer, P., 1988:63-91)

Em síntese, o resultado social da política econômica do regime militar foi a maior mobilidade na pirâmide social, com novas oportunidades de miséria, trabalhadores rurais em busca de melhores condições de sobrevivência, o inchaço das periferias nas grandes cidades, o término da estabilidade no emprego, causando rodízio de mão-de-obra, aumento do mercado informal e o aumento da participação feminina no mercado de trabalho. O custo da alimentação, transporte e aluguel aumentavam enquanto o preço de bens duráveis, como carros e eletrodomésticos, baixavam. (Tavares, 1986)

Segundo Germano (1985), o proletariado foi a classe que mais se expandiu durante o regime militar, passando de 13,7% em 1960 para 31,7% em 1980, confirmando o caráter altamente excludente e concentrador de renda que o desenvolvimento do capitalismo assumiu no país.

Para a educação pública, o regime autoritário significou a desaceleração do crescimento da rede de escolas e a ausência de recursos financeiros, em contraposição ao crescimento da rede escolar privada, que de várias formas era beneficiada com recursos públicos ou isenção de impostos, o que não significou, necessariamente, melhoria qualitativa deste tipo de ensino.

Com o fim do regime militar as condições físicas das escolas públicas eram precárias e os recursos materiais e financeiros escassos. No Estado de São Paulo (e também nos demais) a escola pública concentrava aproximadamente 80% dos

alunos que freqüentavam qualquer tipo de curso regular e o ensino fundamental era o único acessível à maioria da população. Fragilizada e sucateada, a escola de 1º grau era também seletiva: - o fracasso na passagem da 1ª para a 2ª série do 1º grau resultava em cerca de 40% de perdas entre evasão e repetência (porcentagens estas que em outros estados eram muito mais elevadas).

Apesar do quadro precário da educação pública em nível nacional, o Estado de São Paulo, através de algumas reformas no ensino básico, buscou reverter a situação da falta de vagas, do alto índice de evasão e de repetência nas escolas no período por nós brevemente exposto. As reformas educacionais realizadas na rede pública de ensino do Estado de São Paulo entre 1967 e 1983 (objetos de estudo deste trabalho) vieram na contramão do processo histórico exposto acima, na tentativa de reverterem a situação de perdas com o fracasso escolar nas séries iniciais do 1º grau e atender à demanda por educação.

À luz deste breve panorama histórico-político apresentado, em que as diretrizes e bases da educação nacional foram definidas entre os anos 60 e 80, passaremos a apresentar duas reformas ocorridas no ensino básico paulista: a renovação do ensino primário e a reorganização do ensino de 1º grau que implantou o Ciclo Básico.

## **CAPÍTULO II: A RENOVAÇÃO DO ENSINO PAULISTA: 1967-1970.**

### **1. Principais formuladores da reforma e a situação do ensino paulista:**

O Estado de São Paulo esteve sob o governo de Abreu Sodré entre os anos de 1967 a 1970. Eleito indiretamente pela ARENA - Aliança Renovadora Nacional, foi colaborador do regime militar instalado no país a partir de 1964 e o primeiro governador nomeado pós-64, durante o governo militar do General Costa e Silva. No governo Abreu Sodré, como vinha ocorrendo em todo o país, houve repressão e perseguições aos que se manifestavam contra o regime militar instalado. O período que abordaremos aqui foi bastante violento, principalmente após o AI-5, baixado em fins de 1968.

Apesar da extinção de várias iniciativas de educação e cultura em todo o país após o golpe de 64 durante os anos do governo Abreu Sodré, em São Paulo, ocorreram ousadas experiências no setor educacional que democratizariam o ensino público paulista. Essas experiências se confrontaram com a ideologia autoritária vigente e foram consideradas subversivas, levando à destituição da equipe que estava à frente da Secretaria da Educação entre 1967-70 interrompendo

o processo de democratização das oportunidades educacionais que vinham proporcionando.

Os principais nomes dessa equipe eram: Prof. Ulhoa Cintra, Secretário de Estado dos Negócios da Educação; Prof. José Mário Pires Azanha, Chefe do Departamento de Educação e Prof. Cândido de Oliveira, Chefe do Serviço de Ensino Primário. Eles iniciaram em São Paulo, a partir de 1967, uma renovação ampla no ensino que terminaria por destituí-los de seus cargos e a envolver o Prof. Azanha em um processo de indiciamento policial militar, sendo apontado como subversivo e comunista. (Arelaro, 1983:22)

Tanto o prof. José Mário Azanha como o prof. Ulhoa Cintra eram professores da Universidade de São Paulo nesse período. O Prof. Ulhoa foi reitor da Universidade de São Paulo no período que antecedeu o regime autoritário. Nessa oportunidade tentou promover a modernização da USP realizando uma das mais significativas gestões da história dessa universidade. O prof. Cintra tentou promover o apoio à pesquisa, o incentivo ao tempo integral e uma política que levasse a Universidade a se preocupar com a investigação dos grandes problemas que atingiam o país.(Fazenda, 1983:65).

Segundo Fazenda (1983), a modernização da USP realizou-se num clima de crescente politização<sup>5</sup> da sociedade e cooperou para a polarização de posições de alguns professores, especialmente daqueles com acesso às decisões do Conselho Universitário. Para os professores mais conservadores, as mudanças introduzidas por Ulhoa Cintra significaram a instalação do comunismo na Universidade. Esse mesmo espírito renovador que caracterizou a gestão Ulhoa Cintra na USP também se verificou na sua gestão na Secretaria da Educação.

O prof. Cintra foi portanto o superior do prof. Azanha em duas oportunidades: como reitor da Universidade de São Paulo e enquanto Secretário da Educação. Para o prof. José Mário Azanha (1996), o Dr. Cintra, como a ele se refere, foi um homem sagaz, excepcional, incentivador e apoiador. Sua pessoa foi peça fundamental para a realização das modificações introduzidas no ensino paulista enquanto ambos estiveram à frente da Secretaria da Educação.

Embora fosse um especialista em educação superior, o prof. Cintra foi sensível aos problemas da educação básica, fundamental, permitindo e cooperando para que o Departamento de Educação realizasse na sua gestão a democratização das oportunidades educacionais. (Azanha, 1996:02)

---

<sup>5</sup> Cabe lembrar que o período que antecedeu ao regime militar foi de efervescência na educação e cultura, com iniciativas de alfabetização de adultos, teatro popular, etc, organizados por movimentos estudantis e de bairro, dentre outros. Ver a respeito em Luis Antonio Cunha e Moacyr de Góes, O golpe na Educação. R.J.:Zahar, 1985.



Embora o prof. Cintra tivesse grande importância neste período, a principal personagem das mudanças ocorridas na educação paulista foi o prof. José Mário Azanha. O prof. José Mário, como prefere ser chamado, foi pesquisador do Centro Regional de Pesquisas Educacionais - CRPE - "Prof. Queirós Filho" entre 1957-66 e coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais e do Programa de Assistência Técnica e Educação - PATE, do CRPE. Posteriormente foi contratado como professor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e também integrou o Conselho Estadual de Educação no período em que esteve na Secretaria (1967-70) e mais recentemente, a partir de 1990 até os dias de hoje.

Foi nos idos de 66 que a prof.<sup>a</sup> Lisete Arelaro conheceu o prof. Azanha: era recém-formada em Pedagogia pela UCC (Universidade Católica de Campinas) e foi selecionada pelo prof. Azanha para estagiar no PATE<sup>6</sup>. Desde então a prof.<sup>a</sup> Arelaro tem trabalhado junto com o prof. Azanha ou próxima dele, sendo que atualmente ambos trabalham na Faculdade de Educação da USP. Ela descreve o prof. Azanha com o uma preciosidade, um homem que vem dedicando sua vida à defesa da escola pública de qualidade para todos. Segundo ela:

Ele tinha um nível de cobrança muito alto, as pessoas achavam que ele tinha uma cara fechada, ele é uma preciosidade, tem como traço também isso, dele cobrar de você, se você pode dar mais, puxa mais, se você pode dar menos,

---

<sup>6</sup> O PATE desenvolvia a assistência técnica e pedagógica a estados do Norte e Nordeste do Brasil. A prof.<sup>a</sup> Arelaro estagiou no estado de Alagoas em 1967 e, em 1968, de volta a São Paulo, trabalhou na SE.

puxa menos...ele sempre andou de paletó e gravata e camisa de cor clara... sempre foi uma pessoa muito tradicional e elegante, era avançado nas idéias e conservador nas roupas, sempre estava de terno. (Arelaro, 1996:20)

Na defesa da escola pública, um traço fundamental do seu pensamento é a idéia de que a quantidade é que definiria a qualidade histórica possível da educação, o que pode ser constatado através dos seus escritos. O professor sempre se mostrou contrário à elitização das escolas públicas, tanto que faz algumas críticas às experiências ocorridas nas décadas de 60/70 com os ginásios vocacionais e experimentais. São experiências positivas; porém, segundo ele, não são passíveis de serem estendidas a toda rede pública de escolas<sup>7</sup>. Outro traço do seu pensamento e ações em prol da educação é a preocupação de que certas medidas tomadas fossem irreversíveis para a educação e para a população que a ela tem direito. A exemplo disso temos a abertura dos ginásios em São Paulo, que detalharemos mais à frente.

O José Mário foi uma pessoa que sempre se empenhou para que as reformas não fossem reformas que criassem escolas simplesmente de demonstração, com características excepcionais de trabalho mas que você não pudesse generalizá-las. Ele sempre trabalhou com essa possibilidade de uma inovação educacional que levasse a rede pública a aproveitar aquilo que se estava fazendo. (Arelaro, 1996:21)

---

<sup>7</sup> A esse respeito consultar: Azanha, J M P. Experimentação Educacional. São Paulo:Edart, 1974

O prof. Azanha, ainda segundo Arelaro, além de teórico sério e administrador competente e ousado, é uma pessoa muito humana, carinhosa e solidária, o que pudemos constatar em entrevista concedida por ele.

Para Azanha (1995) o conceito de educação democrática deve ser entendido sob seu aspecto político e não pedagógico. Para ele, mais importa que a escola seja compreendida enquanto um direito de todos e, portanto, é preciso que se garanta o acesso de todas as crianças à escola de qualidade. A gestão democrática da escola ou a introdução de métodos de ensino democráticos importam menos, pois, de que valeria a democratização das relações internas da escola se esta não se colocar como um direito conquistado para todos?

Não há processo de democratização do ensino sem que o mesmo seja oferecido à criança. Democratização é um conceito político e, muitas vezes, corremos o risco de degradar o seu significado quando ficamos pensando em democratização como uma relação que não se refira a um espaço político. (Azanha, 1995:20)

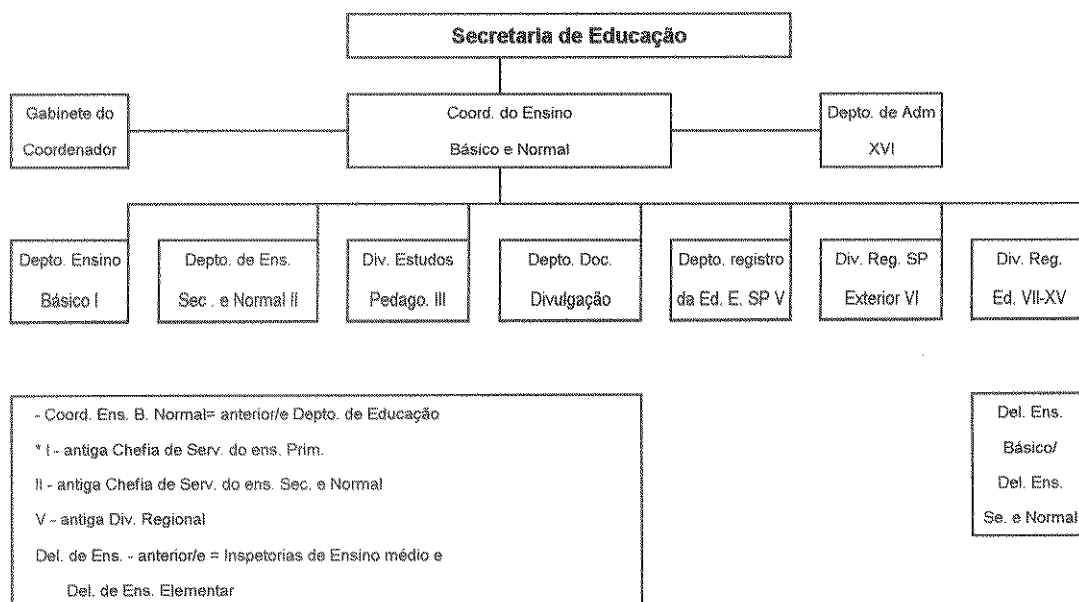
No decorrer deste capítulo poderemos compreender melhor o sentido das mudanças realizadas no ensino paulista considerando essa idéia de democratização enquanto conceito político; essas mudanças ou reformas buscaram essencialmente democratizar a educação pública, estendendo-a à maioria da população que a ela tem direito e que o Estado tem dever de oferecer, pois se trata de um direito político. Foi nesses termos que a reforma do ensino primário de 1967 se consolidou.

Por essas e outras idéias o prof. José Mário Azanha é considerado por muitas pessoas uma figura polêmica e ao mesmo tempo um intelectual sério e conservador. Com esse perfil e, no auge dos seus 35 anos, Azanha foi convidado a assumir o cargo de Diretor Geral da Educação do Estado de São Paulo (que depois passou a ser a Coordenadoria do Ensino Básico e Normal), cargo este que, segundo ele mesmo, era o maior cargo técnico dentro da Secretaria da Educação, ficando abaixo somente do Secretário de Educação, prof. Cintra, na época. (Azanha, 1996:06)

Além de Ulhoa Cintra e de Azanha, outro nome de importância na Secretaria nesta época era o do professor Cândido de Oliveira, então Chefe do Serviço do Ensino Primário; este órgão administrativo foi posteriormente denominado Departamento de Ensino Básico. O prof. Cândido era à época um renomado autor de livros didáticos para o ensino de Língua Portuguesa, tendo mais de 20 publicações para os graus primário e secundário. O prof. Cândido faleceu em 1977.

Na estrutura organizacional da Secretaria, Cândido de Oliveira estava diretamente subordinado ao prof. Azanha que, por sua vez, era subordinado ao Secretário de Educação. O prof. Cândido foi um dos grandes responsáveis pela reforma do ensino primário, principalmente enquanto interpretador do significado de escolaridade primária proposto pela gestão Ulhoa Cintra/Azanha, como veremos mais adiante.

Quanto a estrutura da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação em 1967, início da gestão Ulhoa Cintra, e em 1969, após a sua reforma com vistas à modernização pode-se verificá-la no quadro simplificado que apresentamos abaixo:



Fonte: Anuário Paulista de Educação, 1968/Decreto nº 51.319, 27 jan. 1969.

#### Quadro I: Estrutura parcial da Secretaria de Educação - Coord. Ens. Bás. Normal.

Em 1968 o Estado de São Paulo possuía 53 Delegacias de Ensino Elementar (Delegacias de Ensino Básico) sendo 8 na Capital e 45 no Interior. A rede de escolas que ofereciam o primário era composta pelas seguintes categorias: Grupos Escolares, Escolas Agrupadas, Cursos Primários anexados a Escolas Normais e Institutos de Educação, Escolas Isoladas, Escolas de Emergência e Escolas Experimentais. (SP/SE, 1968c: 34-7)

O Anuário Paulista de Educação - 1968, ao caracterizar a estrutura administrativa da Secretaria de Educação em 1967 já apontava para a necessidade de uma reforma administrativa que integrasse, dinamizasse e modernizasse seus órgãos, adaptando-os às transformações do processo educacional e aos conceitos de organização, o que ocorreu em 1969. Não podemos nos esquecer que na época havia o Decreto Federal 200/67, que exigiu reformas administrativas em vários setores no país.

A situação do ensino público em São Paulo (assim como em outros estados) não era nada confortável nesse período. Em 1969, durante uma palestra, o prof. Azanha comparou a situação de então, com a de 42 anos atrás, quando Fernando de Azevedo realizou um inquérito sobre a educação em São Paulo. Segundo Azanha (1969:3), a situação do ensino primário em 1969 era, em vários aspectos, similar à situação de 1927. O ponto nevrálgico era a primeira série que, compondo em torno de 50% do total das matrículas do ensino primário, possuía um alto índice de fracasso escolar.

A partir da imprensa escrita da época pudemos constatar que a cada 1000 crianças matriculadas na 1ª série do primário, apenas 331 chegavam ao 4º ano primário, 164 à 1ª série do ginásio, 98 até ao 1º colegial e, finalmente, apenas 67 chegavam ao final da 3ª série do colegial. Isso significa que da 1ª para a 4ª série do primário existia cerca de 66,9% de perda, com evasão e repetência; o índice aumenta se compararmos a entrada de alunos no 1º ano primário com a saída no

último ano do colegial: de 1000 crianças que entraram no primário 933 se perderam no caminho, um total de 6,7% conseguiram vencer as barreiras e chegar ao final dessa maratona. (Folha de S.Paulo, 26/11/67)

Devemos considerar, no entanto, que esses números ocultam um sério obstáculo à continuidade da escolaridade e que vai além de problemas como evasão e repetência, ou seja, a ausência de vagas principalmente a partir da 1ª série do ginásio. Segundo Arelaro, em 1967 para cada dez grupos escolares no Estado de São Paulo havia um ginásio.(1996)

Para o ingresso no ginásio as crianças tinham que passar por um exame de admissão tão concorrido como os exames vestibulares para uma Faculdade de Medicina na época; nos colégios públicos mais tradicionais da cidade de São Paulo, como o Roosevelt ou o Fernão Dias, a concorrência era em média de 15 candidatos por vaga. (Azanha, 1996:02)

Em artigo publicado pela Folha de S.Paulo em 26/11/67, pudemos constatar que:

A maioria das escolas primárias do Estado funcionam em péssimas condições ou em edifícios de propriedade municipal e particular, quando o ideal seria o funcionamento em prédios do Estado que não está conseguindo cobrir o déficit escolar no primário...os ginásios empregam um sistema educacional tradicional que, por sua vez é o responsável pela reprovação em massa de alunos.

Além dos problemas assinalados, o governo de São Paulo também tinha outros a resolver como os reclamos dos professores e outros funcionários públicos, pressões de associações de representação de professores, diretores etc. por melhores salários, igualdade de gratificações para regime de dedicação exclusiva, paridade de gratificação para os diretores, dentre outras reivindicações. (Folha de S.Paulo, 26/8/67)

Como nesse período não havia ainda sido baixado o AI-5, as manifestações de rua, greves, assembleias, ainda que reprimidas, aconteciam sem provocarem ações repressivas mais violentas por parte do governo. No entanto, é difícil encontrar nos jornais da época noticiários ou artigos sobre a ocorrência desses movimentos, apenas: em uma ou outra edição da Folha de S.Paulo pode-se verificar pequenos informes de greves e paralisações de professores nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais<sup>8</sup>.

Em uma dessas poucas edições, em novembro de 1967, algumas reivindicações foram divulgadas em jornais da época em decorrência do XII Congresso de Professores Secundários do Estado de São Paulo. A APESNOESP

---

<sup>8</sup> Segundo Germano “o período 1964-1969 traz um progressivo endurecimento do regime, com a conseqüente eliminação dos escassos espaços liberalizantes. Esse processo de endurecimento pode ser encarado como reação às mobilizações sociais; à ofensiva do movimento estudantil, notadamente em 1968, a tropeços eleitorais; a eventuais conflitos entre o Executivo e o Legislativo e ao surgimento de grupos armados de maior envergadura (embora até 1968 as ações armadas de maior envergadura não tivessem ainda acontecido).” (Germano,1994:59) Também no início do regime militar estabeleceu-se formas de cercear a imprensa.



(Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo) apresentou uma descrição geral da situação escolar e dos professores em 1967 declarando que:

...(os professores) foram transformados em máquinas de dar aulas por que, mal pagos, são obrigados a mascatear seu trabalho, correndo de uma escola para outra, de manhã, à tarde, à noite, sem tempo para descanso, para preparação de aulas, estudos, etc...

Os professores ainda reclamavam da ausência de apoio técnico-pedagógico, cursos de atualização, inexistência de um plano de carreira para os professores de grau médio para que tivessem a possibilidade de melhorar seus conhecimentos e ter remuneração melhor. (Folha de S.Paulo, 28/11/67)

Apresentamos até aqui os principais nomes da Secretaria de Educação assim como alguns aspectos da situação do ensino paulista entre 1967-1970. Passaremos então, a apresentar as reformas educacionais realizadas nesse período, que foram implantadas com o objetivo de equacionar os problemas quantitativos e qualitativos da educação do Estado de São Paulo.

## 2. Democratizando a educação pública

Quando o prof. José Mário assumiu o cargo de Diretor Geral da Educação havia escrito um texto com base em seus estudos e em conversas com colegas, que seria o ponto de partida para as reformas desenvolvidas na gestão Ulhoa Cintra. Esse texto, posteriormente, foi publicado com as devidas alterações e complementações<sup>9</sup> e é um dos exemplos de que as mudanças introduzidas nesta gestão foram bem planejadas. Neste mesmo artigo podemos ler que:

...os trabalhos desenvolvidos pela Secretaria da Educação resultaram da orientação fixada no primeiro ano do atual Governo pela Administração do Ensino, período em que foram tomadas as providências básicas para a reformulação de todo o sistema de ensino primário, secundário e normal.(Gov.Est.São Paulo/SE: s/d)

As primeiras ações da Secretaria foram em relação à necessidade de democratização do ensino e à necessidade de se responder à Constituição do Estado de São Paulo com a elaboração de um Plano Estadual de Educação. Dentre as principais ações da Secretaria de Educação entre 67 e 70 podemos citar:

- a) nos primeiros meses de 1967 foram iniciados estudos e outras providências para a elaboração do Plano Estadual de Educação que

---

<sup>9</sup> Este texto foi denominado “Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo” e publicado pela Secretaria da Educação no Caderno “A Política Educacional do Estado de São Paulo” e no livro *Educação: alguns escritos*, de autoria do prof. Azanha em 1987.

posteriormente foram transferidos ao Conselho Estadual de Educação-CEE e que por sua vez passou a ser o responsável pela elaboração do Plano em decorrência da Lei Est. nº 9865 que reestruturou o CEE.

- b) expansão do ensino ginásial, através da unificação e simplificação dos exames da admissão;
- c) criação dos Grupos-Escolar-Ginásios, GEGs, que inauguraram a escola de oito anos;
- d) reforma do curso Normal e Secundário;
- e) Renovação do Ensino Primário: criação dos níveis de ensino, reorganização do Currículo e programas, reorganização e implantação de Orientação Pedagógica dentre outras medidas tomadas.

### **2.1. Os estudos para a elaboração do Plano de Educação do Estado de São Paulo:**

Em janeiro e março de 1967, tivemos respectivamente a promulgação da Constituição Federal e da Constituição do Estado de São Paulo e, no mesmo ano, a Secretaria de Educação, através do Departamento de Educação, iniciou os estudos com o intuito de elaborar um Plano de Educação para São Paulo.

...comprovante disso é o fato de que , no mês seguinte ao da promulgação da Constituição Estadual, a Secretaria de Educação, convocada a participar do IV Encontro Nacional de Planejamento, realizado em Porto Alegre, por iniciativa do Ministério de Educação e Cultura, e destinado à elaboração do Anteprojeto do Plano Nacional de Educação, apresentou anteprojeto substitutivo...(Gov.Est.São Paulo/SE:s/d)

Este anteprojeto substitutivo tinha como base os estudos que vinham sendo realizados em relação ao Plano de Educação do Estado de São Paulo. Porém, em outubro de 1967, em decorrência à Lei nº 9865, que reestruturou o Conselho Estadual de Educação e transferiu a este a responsabilidade pelo Plano, os estudos até então realizados foram encaminhados ao CEE.

## **2.2. A expansão dos ginásios:**

Como já apontamos, em 1967 haviam os chamados exames de admissão para o ingresso nos cursos ginásiais (atualmente 5ª a 8ª séries do 1º grau) em decorrência da ausência de vagas e também da Lei 4024/61 que em um de seus artigos estipulava a necessidade de comprovação de escolaridade primária para o ingresso no ginásio e que exigia comprovação por meio de exame<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> LDBN 4024/61 - Art. 36 - “ O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (MEC,1968:8)

A primeira medida democratizadora tomada em relação ao ginásio foi a de unificação e simplificação dos exames de admissão, medida essa que causou grande tumulto nas escolas e repercussão nos jornais da época, assim como a reação das escolas particulares. Segundo Azanha,

a reação foi violenta da parte do ensino particular como um todo ... o que estava em jogo não era apenas um eventual negócio lucrativo, mas a própria alteração da capacidade de participação social de uma ampla camada da população. (Azanha, 1981:20)

A entrada no ginásio antes da sua democratização em 67/68 poderia ser considerada desumana. O prof. José Mário Azanha relata que várias famílias inscreviam seus filhos em várias escolas e a criança acabava por passar todo o mês de dezembro correndo de uma escola para outra fazendo exames e, ao final desse processo, era comum a frustração de não ter conseguido uma vaga para ingressar no ginásio. Azanha lembra que:

Em primeiro lugar nós pedimos ao Conselho de Educação a unificação dos exames, e eles concordaram facilmente e a nossa argumentação era razoável...mal sabiam eles que a idéia era a de simplificar ao máximo mesmo, e foi simplificado. Fomos publicando modelos das provas no Diário Oficial do Estado uma vez por mês; os modelos eram muito simples, muito fáceis, mas ninguém interpretou aquilo como uma indicação de como seriam os exames. E o exame foi extremamente fácil. Praticamente, somente o menino que não escreveu nada não entrou. (1996:03)

Evidentemente ocorreram problemas e confusões com essa medida, pois, de um dia para o outro, milhares de crianças que ficavam todos os anos fora dos

ginásios passaram a ter acesso a este grau de ensino, muito embora não tivessem sido construídas novas escolas, nem salas, nem contratados novos professores. As medidas para adequar as escolas à nova realidade não tardaram a ser implantadas, como também o surgimento de críticas e do repúdio dos professores secundários em relação à expansão das vagas, alegando que a qualidade do ensino cairia.

Tendo o número de alunos no mínimo dobrado, uma das providencias tomadas foi o aumento dos turnos de funcionamento da escola. As escolas que funcionavam em dois turnos manhã e tarde, passaram a funcionar pelo menos em três turnos diários.

Outra medida implantada foi a atribuição de pontos para os professores secundaristas, de acordo com o número de alunos aprovados. Os professores, alegando que a expansão teria feito a qualidade do ensino cair, o que de fato ocorreu, não se adequaram à nova clientela e com isso haveria uma retenção em massa desses novos alunos. Como disse Azanha (1996:03), *“pela primeira vez entrou no ginásio o filho da doméstica, a criança pobre de periferia”* e, para esses o ensino não caiu de qualidade; pelo contrário, antes eles não tinham acesso a esta escola e passaram a ter; *“o padrão tradicional do ensino público de São Paulo”* caiu em qualidade para a elite que antes tinha quase total exclusividade de acesso a este grau de ensino. Porém esta questão da qualidade é bastante discutível. Quanto à medida tomada, o prof. Azanha relata que:

...quando foi em 68, meados do ano, o professor Jair de Andrade, que era o Chefe do Ensino Secundário e Normal, havia feito alguns estudos em algumas escolas e nos alertou: professor, vai haver uma reprovação maciça na 1ª série do ginásio ... A grande maioria dos professores tinham apenas aulas extraordinárias, não eram efetivos, então essa grande massa de professores que trabalhavam apenas ministrando aulas extraordinárias dependia de pontos para classificação e escolha no ano seguinte. E então o professor Jair de Andrade propôs: vamos atribuir pontos por aluno promovido. Coisa que sempre existiu no primário... (Azanha, 1996:04)

### **2.3. Os Grupos-Escolar-Ginásios - GEGs:**

Os GEGs foram criados em 1968 e começaram a funcionar em 1969; foram escolhidas algumas escolas (em torno de 90) com características ideais de funcionamento, ou seja, Diretor formado em Pedagogia, corpo docente efetivo e instalações em bom estado de conservação, dentre outras coisas. Eram escolas primárias, às quais acoplou-se gradativamente um curso ginásial. *“Era a escola de oito anos crescendo de baixo para cima.”* (Azanha, 1996:05).

Foram instaladas as 5<sup>as</sup> séries (1ª série do ginásio) em 1969 e em 1970 as 6<sup>as</sup> séries (2º ano do ginásio). Dessa forma à medida que a escolaridade ia se ampliando nos GEGs também era possível se corrigir os erros e serem feitas as

necessárias adequações para que um novo modelo de escola de oito anos se concretizasse<sup>11</sup>.

Segundo Azanha, a idéia era de que o GEG pudesse ser o embrião de uma escola de oito anos, partindo-se de condições satisfatórias de funcionamento da escola primária. Esta iria se expandindo gradativamente com o acréscimo das séries e, posteriormente, seria expandida para toda a rede.

#### **2.4. Reforma do Ensino Secundário e Normal:**

A reforma do Ensino Secundário e do Normal foi instituída pelo Decreto 50133 de 2/8/68 e consistiu na unificação dos estudos gerais nos dois primeiros anos básicos do colegial e do normal. Dessa forma após os dois primeiros anos básicos do colegial, o aluno faria sua opção por uma das áreas de estudos correspondente a um grupo integrado de conhecimentos e atividades, dentre eles: Artes, Ciências Administrativas, Ciências Humanas, Ciências Físicas e Biológicas, Educação e Letras. Com essa modificação a opção pelo curso Normal ficou adiada para o final do 3º ano do colegial.

O curso Normal não mais se fará uma opção prematura: dois anos de estudos básicos e preparação para sua escolha, depois disso um ano de estudos intensivos de matérias pedagógicas lhe darão, de forma amadurecida, a

---

<sup>11</sup> A escolaridade compulsória prevista pela lei 4024/61 iniciava-se aos sete anos de idade; a criação dos GEGs antecipou-se à lei 5692/71, que estendeu a escolaridade dos 7 aos 14 anos e criou o 1º grau, reunindo os cursos primário e ginásial.



oportunidade de saber se realmente deseja ser professor. Após esse ano ainda será possível escolher: ou continua num quarto ano intensivamente profissionalizante para ser professor primário, ou, pode já então tentar a busca de um curso superior. (Gov.Est.São Paulo/SE: s/d)

A reforma, principalmente no curso Normal, tinha a dupla intenção de retardar a escolha pelo magistério, posto que o mercado de trabalho não absorvia todo o contingente de normalistas que se formavam todos os anos e, ao mesmo tempo, adequar o curso Normal às mudanças introduzidas no ensino primário.

### 3. A Renovação do Ensino Primário:

Embora as mudanças introduzidas no curso primário não tivessem tido a repercussão, o destaque ou mesmo as conseqüências que tiveram a expansão dos ginásios, aquela é a reforma que nos interessa neste trabalho. A reforma do ensino primário serviu de base para as demais reformas realizadas na gestão Ulhoa Cintra/Azanha no Estado de São Paulo. Ao comentarmos as reformas do ginásio e do ensino secundário, inclusive do curso normal, neste capítulo, intencionamos não somente demonstrar as conseqüências que esse conjunto de reformas tiveram sobre o destino da gestão Ulhoa Cintra e das pessoas que estiveram com ele nesse período, mas, demonstrar o caráter amplo e integrador desse conjunto de ações reformadoras que teve o ensino primário como ponto de partida. Isso pode ser confirmado através do Relatório da Chefia do Ensino Primário do Departamento de Educação - 1967:

O que se verifica no Estado de São Paulo, hoje, é que a renovação para a melhoria do Ensino se inicia pela escola primária - que é a base, a mais importante. Apoiada em seus fundamentos, a escola em geral poderá aspirar a melhorias decisivas. (SP/SE: 1968c:61-5)

Cabe lembrar que, resgatar a história do ensino primário através desta renovação ocorrida entre 67/70 deve-se à nossa hipótese de que essa renovação do primário depois de ter sido extinta por volta de 1970/71, seria retomada nos anos

oitenta com um novo nome, porém ignorando o que ocorreu naquela oportunidade. Voltaremos a tratar deste fato mais adiante.

A renovação do ensino primário iniciou-se em 1967 com uma série de medidas e projetos adotados pelo Departamento de Educação através da Chefia de Ensino Primário. Dentre essas medidas podemos citar:

- Ato 148, de 31/5/1967, que instituiu o Grupo de Trabalho para a elaboração de projeto para a reorganização do Currículo e dos Programas do Ensino Primário;
- Antecipação de matrículas na primeira série do primário;
- Ato 58, de 6/3/68, e Ato 233, de 21/7/68, que aprovaram respectivamente os programas dos níveis I e II do ensino primário;
- Comunicado/DEB 9/68, de 8/8/68, que implantou em caráter experimental as classes de recuperação no ensino primário;
- Ato 306, de 19/11/68, que dispôs sobre a avaliação do rendimento e sobre a aprovação/reprovação na estrutura em níveis do ensino primário;

- Reforma da Orientação Pedagógica: Serviço de Orientação Pedagógica-SOP e Serviço Regional de Orientação Pedagógica-SEROP;
- Portanto, antes de iniciar a implantação dos níveis, que até onde pudemos constatar deu-se a partir de 1969, a Chefia do Ensino Primário procurou cercar-se de providências, tais como algumas das medidas supra citadas para que a renovação do primário como um todo fosse satisfatória. Esse processo durou cerca de um ano e meio desde o início das discussões em torno da organização dos programas em maio de 1967, até à promulgação do Ato 306, em novembro de 1968.

Duas das primeiras providências tomadas foram a elaboração do novo programa para a escola primária e concomitante a essa, a reforma da Orientação Pedagógica. Os administradores tinham como primeiro objetivo a melhoria qualitativa do ensino primário: a reforma seria realizada com cautela, de modo que, no momento de se concretizar a reforma na sala de aula, os professores estivessem bem amparados através do SOP e SEROPs (Setor de Orientação Pedagógica e Serviço Regional de Orientação Pedagógica).

### **3.1. Programa da Escola Primária**

O novo programa da escola primária teve em sua elaboração a preocupação de partir de fundamentos básicos, considerando o que a criança aprende, o que

pode ser aprendido, quando e para quê. O resultado foi a elaboração de um programa simples, flexível e funcional, que procurou não ser um receituário para os professores, mas uma diretriz para que se tivesse um trabalho comum a todas as escolas, porém, dando espaço ao trabalho do professor.

O programa buscou reunir um conteúdo mínimo, básico e comum a toda escola primária do Estado de São Paulo e, conseqüentemente procurou redefinir o significado da escola primária à qual muitas vezes eram imputadas funções da família ou da comunidade. O que se contestava era o princípio do desenvolvimento integral da personalidade da criança estabelecido como objetivo da escola primária pela lei 4024/61 (TítuloI, Art. 1º ,item d). Procurando estabelecer objetivos mais realistas para novo programa, seus elaborados rompiam com a concepção da escola primária, com funções sociais que fugiam às efetivas possibilidades de atuação desta. Para Azanha (1968), impor à escola primária a responsabilidade de formar a personalidade integral do aluno, em um contexto político-econômico com alto grau de desenvolvimento, não valoriza mas, prejudica a escola; posto que se desconsidera suas reais possibilidades.

O novo programa da escola primária paulista ... propicia o desenvolvimento de processos criadores e de espírito de pesquisa, valoriza a capacidade individual. Nele o professor se realiza com ampla liberdade de contribuição esquecida a data do ano letivo em que já deveria ter dado tal ou qual 'ponto'.  
(SP/SE,1968d:6)

Para o Prof. Azanha (1969), o programa da escola primária deveria ter uma característica básica e comum para todas as escolas do Estado de São Paulo: a de “*brasilidade*”, ou seja, uma escola capaz de tornar-se “*parte viva e integrante do meio em que se insere.*”

Os elaboradores do programa<sup>12</sup> tinham a certeza de que este era um programa realista, tinham uma visão clara das condições da escola pública primária daquele período, das condições da clientela e os problemas sócio-político-econômicos da sociedade brasileira.

O programa elaborado pressupunha uma nova organização para o ensino primário que compreenderia dois níveis de ensino.

O ensino no Nível I se caracteriza predominantemente por seu aspecto prático - sem ‘pontos’ que devam ser ‘dados’. A segunda série do Nível I revê, consolida - e aprofunda, amplia, se possível. É eixo do Nível I, razão-de-ser, a Língua Portuguesa: aquisição dos mecanismos da leitura [podendo prolongar-se por toda a segunda série]; entendimento de textos; falar, ler e escrever como

---

<sup>12</sup> O Programa foi elaborado por um Grupo de Trabalho organizado a partir do Ato 148. Fizeram parte deste grupo: Candido de Oliveira - coordenador (Chefe do Ensino Primário), Eneisa M.M. Rosa e Maria Isabel M. Pitombo - Assessoria. Outros membros eram: José Vieira da Silva, da Assistência Técnica do Ensino Rural; Gilda C.N. de Lima, do Centro de Pesquisas Educacionais “Prof. Queirós Filho”; Vicente Minicucci, representante das Delegacias do Ensino Elementar; Vera Cintra, do Departamento de Educação Física e Esportes; Isabel F. Capelletti, do Grupo Escolar Experimental “Dr Edmundo de Carvalho”; Manhúcia P. Liberman, do Grupo de Estudos do Ensino da Matemática; Maria-Julieta S. Ormastroni, do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura; Elisário R. de Sousa, do Serviço de Expansão Cultural; Lúcia M. Leite, do Serviço de Saúde Escolar e Margarida M. de S.C.Pires, do Setor de Orientação Pedagógica.

prática diária; expressão oral [conversar, expor] e escrita [compor].  
(SP/SE,1968d:9)

No Nível II deveria ser oferecido o ensino sistemático, compreendendo as áreas de estudos: Língua Pátria, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Saúde, Educação Física e Iniciação Artística.

O programa não oferecia métodos ou estratégias de ensino: a questão metodológica não seria imposta ao professor, este teria a oportunidade de discutir métodos em outra oportunidade, através de debates, de leituras, da assessoria, dos centros pilotos de orientação pedagógica.

Planos de aula, roteiro, dosagens, receitas[...]e o mais, desde que com o cunho de uniformidade para aplicação total e cronometrada, nada disso corresponde ao espírito do Programa. De outro lado, valorizam-se os estudos, os compêndios, as sugestões e subsídios que possam aprimorar os conhecimentos do professor - um estudante e criador permanente. (SP/SE, 1968d:148)

Na gestão anterior da Secretaria foi imposta aos professores do ensino primário, a utilização do método global de alfabetização. Os professores acostumados à prática de receber tudo pronto da Secretaria tiveram dificuldades com o novo Programa para o ensino primário, dificuldades estas que se tentou resolver através da reformulação da orientação pedagógica.

Ao contrário do discurso encontrado nos documentos do Departamento de Educação e Chefia do Ensino Primário, Nébias (1990) afirma que o programa de

1968 caracterizava-se pelo método global de alfabetização. Cleiton de Oliveira<sup>13</sup> observa que, em alguns municípios de São Paulo, em decorrência à postura de alguns diretores ou delegados de ensino realmente foi imposto o uso de determinado método a ser utilizado pelos professores. Isso, porém, não transparece nos documentos oficiais e em falas do prof. Azanha. (Azanha, 1969 e 1996; SP/SE, 1968c,d)

O Programa foi implantado em 1968 experimentalmente, mas em toda a rede. O caráter experimental significava que estaria sendo avaliado durante o ano e que haveria a possibilidade de serem feitas mudanças para melhorar o programa. O conceito de cada área de estudo na escola primária era apresentado, assim como, seus objetivos e os conteúdos a serem desenvolvidos. Os conteúdos apresentados deveriam ser desenvolvidos de acordo com a divisão em níveis e não mais em séries, tanto que o programa não estipula quanto deve ser ministrado no primeiro ou no segundo ano, mas apresenta um conjunto de conteúdos que deve ser esgotado no prazo de dois anos, dentro de cada nível.

Segundo Azanha (1969), o programa devolveu aos professores a responsabilidade pela tarefa educativa. A intenção era estabelecer uma nova postura dos professores que, conscientes de sua responsabilidade sobre o processo educativo, teriam autonomia para buscarem a melhor forma de solucionar problemas que seriam exclusivamente seus e de seus alunos.

---

<sup>13</sup> Oliveira, C. de (Faculdade de Educação, UNICAMP). Comunicação pessoal, 1995.



Fazendo referência a George Gusdorf, Azanha diz que “ *em educação só pode haver verdades pessoais e singulares*”, e justifica a idéia de que a educação é um “*caso pessoal*” e que o professor necessita estar instrumentalizado para enfrentar as dificuldades específicas de seus alunos. (Azanha, 1987) A postura de Azanha em relação ao professor evidencia que ele valorizava a autonomia do trabalho docente.

Desse modo, a revisão do programa da escola primária, a organização em níveis e a abolição da reprovação dentro destes, ofereceram melhores condições de trabalho para o docente e se esperava que isso revertesse em ganhos para o aluno. Segundo o Prof. Azanha (1983:16), os programas que vigoravam até àquela época datavam da década de quarenta e foram implantados experimentalmente, mas com o tempo tornaram-se “oficiais”.

A simplificação dos programas somada à promoção automática procurou solucionar o problema das escolas primárias. Porém, com a simplificação dos programas estes tornaram-se muito genéricos, não podendo ser aplicados da forma tradicional, como vinha ocorrendo.

Por serem extremamente genéricos, eles (os programas) criaram uma margem de possibilidade de trabalho pessoal do professor, um espaço que não havia antes nos programas extremamente compactos, cujo cumprimento era ordenado, acompanhado e fiscalizado de forma centralizada e eficiente. (Azanha, 1983:6)

Assim, foram criados mecanismos de treinamento e assessoramento aos professores, diretores e outros profissionais da educação para que tivessem condições de exercerem a autonomia pedagógica que lhes concediam essas medidas e estender seus benefícios aos alunos.

Com esse intuito, as Delegacias de Ensino Elementar deixaram de ser quase que exclusivamente centralizadoras de decisões e fiscalizadoras para serem cooperadoras na preparação, no apoio e na assistência ao professor. Para tanto foram instituídos e implantados em quase todo o Estado os serviços de orientação pedagógica.

### **3.2. Orientação Pedagógica**

Concomitantemente à elaboração e implantação dos programas, entre 67/68, reestruturou-se e ampliou-se a Orientação Pedagógica nas escolas primárias do Estado de São Paulo. O Setor de Orientação Educacional -SOP- estava diretamente subordinado à Chefia do Ensino Primário e foi reestruturado nesse período para que pudesse atuar no encaminhamento da renovação do ensino. O SOP foi equipado de materiais e pessoal, com a contratação de novos orientadores.

Ao SOP competia o estudo, a pesquisa, a experimentação e a difusão dos programas de ensino, de métodos pedagógicos e de processos didáticos que conduzissem à melhoria do ensino.

Com as mesmas funções e finalidades do SOP, os SEROPs - Serviços Regionais de Orientação Pedagógica - funcionariam nas Delegacias de Ensino Elementar-DEE e se instalariam em Centros Pilotos. Estes se constituíam em núcleos de estudos permanentes e intensivos que, por serem órgãos descentralizados da Secretaria, estavam mais próximos das escolas e dos professores. Os Centros Pilotos poderiam ser instalados em Grupos Escolares centrais em cidades sede da DEE.

Faziam parte da equipe dos centros o corpo de inspetores escolares, a equipe de orientação pedagógica, assistentes e monitores convocados. Os assistentes e monitores eram professores efetivos e não-efetivos que trabalhavam como multiplicadores dos trabalhos desenvolvidos nos SEROPs.

Cada Centro Piloto se deverá constituir em célula viva de reflexão, experimentações e agressividade suficiente para modelarem suas próprias expansões e limitações - alimentadores conscientes das ordenações baixadas pelo órgão técnico superior, que é a Chefia do Ensino Primário, do Departamento de Educação. O Centros Pilotos serão forças multiplicadoras de uma assistência e aperfeiçoamento continuador. (SP/SE,1968c:96)

Em 1968 foram criados 42 SEROPs, 20 Centros Pilotos e 785 funções de orientadores pedagógicos por meio de concurso público.

Outro espaço encontrado para o treinamento e aperfeiçoamento dos professores e demais profissionais da educação foi o Centro Regional de Pesquisas

Educacionais - CRPE - “Prof. Queirós Filho”, instalado na Universidade de São Paulo. O CRPE, cabe lembrar aqui, era o Centro de Pesquisas onde o prof. Azanha trabalhava como pesquisador e chegou a ser coordenador do PATE, já mencionado, quando foi convidado a participar da gestão Ulhoa Cintra. Também a prof.<sup>a</sup> Arelaro era pesquisadora no CRPE e esteve assessorando a Secretaria nessa época.

Em agosto de 1969, foi realizado no CRPE o Encontro de Inspectores Escolares, Diretores de Grupo Escolar e Coordenadores de SEROPs, organizado pela Chefia do Ensino Primário. Nesta ocasião, o prof. Azanha proferiu palestra sobre “*O papel do professor primário no esforço de renovação do ensino paulista*”. Segundo Azanha:

...a tentativa de reforma, atualmente em curso, é, sobretudo, uma tentativa de repensamento, de reanálise do processo de educação primária. O que se oferece aos senhores não é uma fórmula acabada, um modelo plenamente concebido a ser implantado. Pelo contrário, o que se oferece aos senhores é sobretudo um convite à reflexão... (Azanha, 1969: 5)

Na sua concepção, pouco serviria a formulação de um modelo de escola primária. A criação de espaços para o professor exercer sua responsabilidade educativa, ao diretor e outros membros da equipe escolar, que trariam as mudanças significativas e concretas.

Sem questionar a importância dos métodos de alfabetização, o Prof. Azanha afirmou não ser responsabilidade da Secretaria indicá-los, mas sim do professor, que deveria descobrir qual o melhor caminho para ele e seus alunos, que resultasse em um trabalho realmente produtivo. O que importava não era convencer o professor de que um método era melhor ou pior do que outro, mas convencê-lo de que o processo educativo se completava e se realizava no seu relacionamento com os alunos.

...o que importa realmente é a mudança de atitude do professor, da atitude do diretor de grupo escolar, sobretudo, em relação às tarefas que possuem no âmbito da escola ... ou o professor e o diretor se capacitam de sua inteira responsabilidade de educadores e procuram os seus próprios caminhos, o seu próprio método, a partir de suas leituras, do confronto de suas experiências, ou o professor e o diretor não se valem dessa oportunidade, dessa liberdade, e continuam a ser meros executores de instruções, e então pouco importa o método, as instruções, porque a tarefa educativa foi deixada de lado.  
(op.cit.:8/9)

Sendo assim, os Serviços de Orientação passaram a ter um caráter auxiliar, assessor. O esforço maior de capacitação seria o do próprio profissional.<sup>14</sup>

Cabe lembrar que a reforma do ensino Normal também foi necessária para a renovação do primário. Como já apontamos anteriormente. Sua reformulação

---

<sup>14</sup> É importante notar que, num momento de recrudescimento do regime militar, quando o conhecido (e temido) AI-5 já estava em pleno vigor, o professor Azanha ousava conchamar aos professores o exercício da liberdade, da reflexão e consequentemente do questionamento

estava intimamente ligada à idéia de capacitar o novo professor para atuar no ensino primário que vinha sendo renovado.

### **3.3. Reorganização da estrutura do ensino primário: os níveis de ensino.**

De acordo com os documentos consultados, verificamos que a primeira vez que se mencionou a organização em níveis foi no Documento Inicial do Grupo de Trabalho, que reorganizou os programas do ensino primário, relatório que data de agosto de 1967<sup>15</sup>. Neste Documento Inicial podemos ler que:

A empreitada primeira, da chefia do Ensino Primário, foi a Reorganização do Currículo e dos Programas do Curso Primário. Caracterizam esse trabalho:

1. Alteração em toda estrutura do primário: conceitos, objetivos, seriação, férias.
2. Reconsideração do conteúdo programático: realista, singelo, objetivo.
3. Acolhimento do progresso da ciência da educação, dos estudos e experiências nacionais.
4. Educação vinculada a conceito de escolaridade primária resultante de um ideal brasileiro e atual. (SP/SE, 1968c:61-2) (grifos nossos)

---

<sup>15</sup> Documento Inicial: Reorganização do currículo e dos programas do curso primário do Estado. Anexo I, Relatório da Chefia do Ensino Primário - Departamento de Educação. In: *Anuário Paulista de Educação*. São Paulo: SE, 1968.

O mesmo documento afirma que a partir dos objetivos formulados para a escola primária<sup>16</sup> e atentos à realidade, o currículo e os programas exigem uma nova estrutura da escola primária:

- a) NÍVEL I: primeira série e segunda série (dois anos letivos)
- b) NÍVEL II: terceira série e quarta série (dois anos letivos) (op.cit:76)

Esse documento de 1967 especificava que o exame para promoção do aluno seria realizado somente do nível I para o nível II. Como já dissemos, este foi o primeiro documento oficial a se referir à implantação dos níveis de ensino no primário.

Apesar de parecer consensual entre os poucos autores que já se referiram à reforma de 1967 (Arelaro, 1988; Nébias, 1990; Ambrosetti, 1989) que o responsável pela introdução dos níveis de ensino foi o prof. Azanha, isto não se confirmou. Ao entrevistarmos o prof. José Mário Azanha, esse nos assegurou que não ele foi o principal responsável pela criação dessa inovadora estrutura do ensino primário. O professor Cândido de Oliveira foi o grande interpretador do conceito de escola primária proposto por Azanha, e, a partir desse conceito e de seus conhecimentos na área de alfabetização, propôs a organização da escola primária em níveis de ensino.

---

<sup>16</sup> Objetivos do ensino primário: “deve propiciar condições para que a criança: 1) desenvolva hábitos e atitudes adequados em relação à saúde e ao desenvolvimento físico; 2) raciocine com lógica e clareza; 3) a prenda a ler, escrever e calcular com precisão e desembaraço; 4) adquira conhecimentos adequados a seu nível de desenvolvimento; 5) desenvolva a criatividade, 6) tenha responsabilidade e 7) desenvolva a sociabilidade. (SP/SE,1968d:9)

Para Azanha, a idéia dos níveis só poderia ter partido do prof. Cândido, pois ele era um conhecedor dos processos de aquisição da linguagem escrita e, portanto, de alfabetização, ao contrário do prof. José Mário, que afirma desconhecer esse processo e que nunca teria pensado que pudesse ser interessante e necessário estender o tempo de alfabetização da criança, naquela época restrito a um ano. (Azanha, 1996:01)

O professor Cândido de Oliveira tinha certeza da necessidade de proporcionar mais tempo à criança para que se alfabetizasse e, segundo Arelaro, os professores primários concordavam que era injusto reprovar um aluno ao final do primeiro ano porque ele não aprendeu um ou outro ponto da cartilha. (Arelaro, 1996) Desse modo, parecia ser consenso a necessidade de uma mudança que reestruturasse o ensino primário.

O contrário ocorreria nos anos 80 quando essa reforma seria retomada e os professores reagiriam de forma negativa à proposta de reestruturação do sistema seriado na forma de níveis ou ciclos, interpretando essa medida como forma de dissimular a promoção automática.

A organização do ensino primário em dois níveis tinha como principal pressuposto o combate à segmentação do processo natural de aprendizagem da criança. Apesar das séries, legalmente, continuarem existindo, o aluno ganhou mais tempo e respeito ao seu ritmo de aprendizagem. Passou assim, a ter mais



oportunidades para a aquisição de conhecimentos básicos como, por exemplo, as noções básicas da Língua Pátria (alfabetização).

Formalmente, as séries não deixaram de existir no primário, porém, o que se procurou estabelecer foi uma nova forma de compreender o conceito de ano letivo enquanto fase letiva. Desse modo, a criança poderia avançar mais rapidamente ou de forma mais lenta nos estudos, podendo terminar o curso primário antes mesmo da idade cronológica estabelecida. No entanto, essas considerações têm como base os documentos da Secretaria e nenhum destes documentos ou de outros autores consultados indicam que de fato isso possa ter ocorrido.

A extensão do tempo para que a criança aprendesse possibilitaria até mesmo o atendimento daquelas portadoras de deficiências mentais leves, antes esquecidas pelos professores, por não conseguirem acompanhar o ritmo dos demais alunos não assimilando a quantidade de conteúdos que eram ensinados dentro do prazo de tempo determinado. Na prática, a seriação deixou de existir, no entanto, para Nébias (1990) a desseriação, somente seria implantada na década de 80 com a reorganização do ensino de 1º grau que instituiu o Ciclo Básico<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> No caso da reforma da década de 80, que instituiu o Ciclo Básico, a desseriação passou a existir formalmente, por Decreto, porém nem sempre se verificou na prática.

A nova estrutura em níveis, decorrente dos programas do ensino primário, não deve ser entendida como mera simplificação e facilitação do curso primário: o curso não sofreu rebaixamento da sua qualidade, mas adequação à sua clientela.

A questão da qualidade do ensino é polêmica; é evidente que houve um rebaixamento da qualidade e da quantidade de conteúdos ministrados pela escola primária e mesmo no ginásio, porém, ao mesmo tempo, é preciso considerar a utilidade do ensino que vinha sendo oferecido, o qual poderíamos classificar como enciclopédico. Até mesmo Cândido de Oliveira (1968) afirmava que poucas eram as crianças que conseguiam decorar o que lhes era ensinado. Para Azanha, essa discussão que se iniciou na década de 60 gerou a estigmatização da escola pública: *a democratização do ensino público rotulada de 'massificação', não no sentido positivo de extensão do ensino às massas até então ausentes dele, mas no sentido pejorativo de uma visão elitista.*" (Azanha, 1995:15)

Aos que pudessem afirmar que a Secretaria provocou um nivelamento por baixo o prof. Cândido respondia:

O que se propõe é a escola democrática: oportunidade para todos; escola dinâmica, realista; não impede os avanços, o progresso individual, a diferenciação - mas sem prejuízo da homogeneização, que há de ser o alvo da 'escolaridade brasileira'. Enfim, se quisermos que no nível I a criança saiba ler - muitos continuarão a ler 'melhor', na mesma taxa diferenciadora de sempre, mas que todos saibam ler. E assim no mais. (SP/SE, 1968c:137)

Dois outros pontos foram importantes pressupostos para a medida tomada: a precariedade dos procedimentos de avaliação do aluno e as conseqüências trazidas pela reprovação. Assim, o Secretário de Educação, através do Ato 306, na parte do Considerando, afirma que a organização em níveis pressupõe:

- que a precariedade científica dos procedimentos de avaliação torna, até certo ponto, incomparáveis os resultados obtidos por alunos em diferentes situações, embora pertencentes ao mesmo grau escolar,
- que, em conseqüência, a reprovação, muitas vezes, resulta tão-somente da inadequada aplicação de uma simples escala numérica formal a situações de aprendizagem, empiricamente não-comparáveis, e
- que a avaliação do processo de aprendizagem deve ter caráter eminentemente pedagógico e que nessas condições o aproveitamento dos seus resultados deve visar, principalmente, a reorganização de classes, tendo em vista a eficácia do processo educativo... (SP,1968a:18)

A partir do Ato 306 a avaliação no ensino primário ficou regulamentada. O critério para a elaboração de provas deveria considerar o conteúdo aprendido face ao conteúdo ensinado, levando-se em consideração também os objetivos da escola primária. As provas e exames dentro dos níveis teriam caráter classificatório para efeito de reagrupamento dos alunos em novas classes no ano seguinte. Só teriam caráter reprovatório as provas e exames realizados ao final do nível I e, em caso de reprovação por não terem alcançado os conteúdos mínimos fixados pelo programa do nível I, os alunos seriam agrupados no ano seguinte em classes de recuperação ou de aceleração.

Não encontramos nenhum documento da Secretaria que indicasse o funcionamento ou mesmo o significado de classes de aceleração. Com respeito às classes de recuperação Vale (1975) fez um estudo na década de 70 que ainda hoje permanece inédito. A organização em níveis, acompanhada da implantação de classes de recuperação, procurava resolver os seguintes problemas:

- redução progressiva do número de alunos matriculados da primeira para a quarta série;
- redução quantitativa de clientela (alunos) em todas as séries no transcorrer do ano (evasão),
- curto período de permanência da criança na escola, em decorrência de carga horária de aulas reduzida para duplicação (ou multiplicação) dos períodos de funcionamento da escola, e
- desordenação de matrículas provocada pela reprovação, ocasionando defasagens idade/série. (Vale, 1975)

O projeto classes-de-recuperação foi apresentado aos orientadores pedagógicos pela Chefia do Ensino Primário do Departamento de Educação em 1968; as diretrizes deste projeto foram publicadas no Comunicado 9 de agosto de 68, no DOE.

Em 20 de novembro de 1968, o relatório da Chefia do Ensino Primário apresentou os resultados do projeto: 110 classes de recuperação de 1ª série instaladas até a primeira quinzena de setembro de 1968 na capital e em mais 12 cidades do interior. (Vale, 1975)

As crianças que freqüentaram as classes de recuperação foram selecionadas depois de passarem por testes psicológicos que demonstraram que estas não eram deficientes mentais, mas tinham dificuldades de aprendizagem; algumas eram repetentes e apresentavam distúrbios de fala e/ou escrita, perturbações do esquema corporal e das relações sociais, mas poderiam ser consideradas normais. As classes de recuperação eram destinadas a alunos que durante o 1º semestre do ano letivo de 1968 obtiveram rendimento escolar inferior ao da média da classe e necessitavam de acompanhamento específico.

Os trabalhos com as classes de recuperação terminaram, com algumas exceções, em 20 de dezembro de 1968, quando a Secretaria de Educação já havia tornado público, mediante a publicação no DOE, do Ato 306, de 19 de novembro de 1968, que instituía as classes de recuperação ou aceleração destinadas aos alunos reprovados no Nível I (final da segunda série). Conquanto o Ato fosse o primeiro texto legal a tratar da recuperação no Estado, cometia o erro imperdoável de colocar a recuperação do aluno após acontecer a reprovação escolar (Cf. Artigo 3º, Parágrafo Único). Além do mais o Ato 306 não conceituava o termo aceleração, até certo ponto, não tão evidente como o termo recuperação. (Vale, 1975:24)

Segundo o autor supra citado, as classes de recuperação não tiveram continuidade nos anos que se seguiram (1969-71) seja por problemas financeiros para contratação de professores, seja por problemas políticos que envolviam os dirigentes da Secretaria, ou por falta de um setor especializado na área. A primeira tentativa racional de se enfrentar o problema do baixo rendimento escolar no ensino paulista foi adiada. Somente em 1971, com a promulgação da Lei 5692, é que a recuperação foi instituída como obrigatória em todas as escolas do país. No entanto, não podemos esquecer que, no conjunto das medidas para a Renovação da Escola Primária a implantação do projeto “Classes de recuperação” tinha caráter experimental. (SP/SE, 1968b)

Embora a maioria dos documentos consultados tenha demonstrado que os níveis foram implantados em toda a rede de escolas a partir de 1969, depois de baixado o Ato 306 (novembro de 1968), é possível que em 1968, algumas escolas onde o projeto classes de recuperação foi implantado, os níveis também tivessem sido instalados experimentalmente. A esse respeito, o texto do projeto de implantação de classes de recuperação, que data de agosto de 1968, afirma que:

...serão organizadas e instaladas, na primeira quinzena do mês de setembro - em caráter experimental - cinco classes de recuperação para as primeiras séries do nível I em grupos escolares do Município sede da Delegacia de Ensino ... Aos professores-monitores caberá a regência dessas classes, os quais, durante o mês de agosto estagiarão nas classes comuns de primeiras séries do Grupo Escolar para o qual foram designados. (SP/SE,1968b:2)  
(grifos nossos)

O anexo 3 do Projeto de Implantação de Classes de recuperação<sup>18</sup> assinado pela sua coordenadora, Marina Guedes, apresenta as diretrizes e procedimentos da avaliação dos alunos em recuperação. Neste anexo, aparece uma referência ao Ato 306, o que nos leva a inferir que o Anexo 3 foi escrito em novembro ou após novembro de 1968, mês em que o Ato 306 foi publicado. O anexo 3 afirma que o professor de classe de recuperação deveria levar em consideração na avaliação do aluno as disposições contidas no Ato 306 e também deveria considerar o programa do ensino primário para o Nível I, que nessa época já havia sido aprovado.

Dentre os procedimentos constantes do anexo 3, estão também as coordenadas para a elaboração, por parte dos professores-monitores, do relatório das atividades desenvolvidas por eles nas classes de recuperação e que deveria ser encaminhado ao Serviço Regional de Orientação Pedagógica - SEROP, até meados de dezembro de 1968. Neste relatório de atividades deveriam constar as atividades desenvolvidas com os alunos em recuperação em Língua Pátria e Matemática, dentre outras atividades. Os professores também poderiam fazer críticas e dar sugestões sobre o trabalho a ser realizado com os alunos. (ver anexo:31)

---

<sup>18</sup>Alguns dos documentos referentes ao Projeto de Implantação de classes de recuperação estão organizados em uma série de anexos que possuem datas que variam entre agosto a novembro de 1968, sendo que há anexos sem datas.

Os SEROPs posteriormente discutiriam os resultados do projeto com os professores para darem ou não continuidade a ele, o que, segundo Vale (1974) não ocorreu.

As referências sobre a data de instalação dos níveis de ensino no curso primário são um pouco incogruentes. Para alguns autores (Arelaro, 1988; Nébias, 1990; Ambrosetti, 1989) os níveis de ensino foram instituídos pelo Ato 306 de novembro de 1968. Porém, como vimos, este dispõe sobre medidas de avaliação de rendimento do aluno no interior dos níveis e na passagem de um para o outro, não instituindo os níveis de ensino na rede primária do Estado de São Paulo, embora faça referência a estes.



#### **4. Conclusões parciais:**

As reformas realizadas pela gestão Ulhoa Cintra/Azanaha foram interrompidas a partir de 1970; algumas delas sobreviveram por mais um ou dois anos, mas até 1974 todas haviam sido extintas.

Ao contrário do que supúnhamos, as reformas não foram extintas em decorrência da Reforma do Ensino introduzida pela Lei 5692/71 que reformou o ensino de 1º e 2º graus em todo o país. O que provocou o término das reformas foi a saída da equipe da Secretaria de Educação em decorrência de problemas políticos. A equipe da Secretaria foi exonerada sob acusação de subversão; com a acusação e a destituição da equipe da Secretaria de suas funções se pretendia combater a política de democratização das oportunidades educacionais, que teve na abertura dos ginásios sua principal ação. No entanto, a extinção das medidas reformadoras não foi formalizada, pois não foram publicados Decreto ou Ato do governador ou do novo secretário de educação, e até por isso, em algumas escolas os níveis de ensino continuaram funcionando por determinado tempo.

A abertura dos ginásios provocou muito desconforto na época, tanto por parte dos professores que resistiram à mudança, como por parte da imprensa escrita que saiu em defesa dos interesses das escolas particulares e dos poucos privilegiados que tinham acesso aos ginásios. As críticas à abertura destes

concentraram-se na questão da qualidade do ensino: entrar em um ginásio era um sinal de distinção para as famílias mais abastadas. Porém, o argumento da qualidade do ensino encobria os reais motivos para o repúdio à democratização dos ginásios. No caso dos professores, segundo Arelaro, a resistência em aceitar a abertura dos ginásios seria uma forma de repudiar o regime militar, boicotando qualquer reforma que viesse do governo.

De qualquer maneira, a abertura dos ginásios causou muita polêmica, confusões e distúrbios, os quais, para o governo militar, poderiam ser o estopim de revoltas subversivas. Os anos de 1968 e 1969, quando se expandiu as vagas dos ginásios, foram anos de recrudescimento do regime militar e qualquer indicio de “desordem” deveria ser reprimido, muitas vezes de forma violenta.

É interessante notar dois aspectos desse quadro: a ousadia dos dirigentes da Secretaria da Educação e a desinformação do governador Abreu Sodré. Este teria ficado apenas assistindo ao que a Secretaria vinha realizando. (Azanha, 1996:02) Quando concordou com a democratização do ensino paulista Abreu Sodré certamente não fazia idéia do que isso pudesse significar. O prof. Azanha (1996) chega a afirmar que o governador era um despreparado e que a ele só interessava os resultados das reformas dos quais ele pudesse usufruir politicamente. Também Arelaro (1996) afirma que Abreu Sodré não tinha noção do que estava acontecendo na educação e que, se ele soubesse o que significava democratizar a educação, não teria aceitado que a reforma ocorresse.

Para Arelaro (1996), o prof. Azanha teria sido ingênuo por ter separado a conjuntura política de uma inovação pedagógica, ao mesmo tempo em que foi ousado ao tentar aproveitar a oportunidade de estar em um alto cargo na Secretaria para fazer o que fez, em favor da democratização da educação, apesar das conseqüências que se seguiram.

Ingênuo ou ousado, o prof. José Mário Pires Azanha teve o apoio e a colaboração dos professores Ulhoa Cintra e Cândido de Oliveira, dentre outros para realizar as reformas ocorridas entre 1967 e 1970, e, como ele mesmo afirma, legalmente não tinha poder para baixar os Atos e Decretos que introduziram as reformas em São Paulo. No entanto, um dos maiores prejudicados com a acusação de subversão foi o professor Azanha e, inicialmente, apenas ele foi indiciado judicialmente.

...eu não cheguei a ser preso, eu fui convocado para depor. Eu era Diretor Geral, outros colegas ficaram presos ... eles começaram ao longo de 1969 a chamar para depor lá pessoas do quadro do ensino, e depois pessoas da Secretaria de Educação, muitas das pessoas da Secretaria ficaram, às vezes, detidas lá 10, 15 dias, um mês, você ia para fazer um depoimento e ficava. Eu fui numa manhã e depois à noite eles não me deixaram ir embora quando terminou, então eu tive que dormir lá e só fui solto no final do outro dia. ... Só que a gente não pode esquecer que naquela altura eu era Diretor Geral, era o mais alto cargo técnico da Secretaria, logo abaixo do Secretário então é claro, o Secretário se movimentou. (Azanha, 1996:06)

Com o inquérito concluído, o prof. Azanha foi o único responsabilizado pelos atos de toda a equipe, o que certamente era incongruente. Segundo ele próprio, os procuradores do Estado de São Paulo acharam o material contraditório e a denúncia que daria seqüência ao processo não foi feita.

Então veio 1971, 72, eu acho que em 1973 o Dr. Cintra quis fazer uma viagem para fora do país e a polícia colocou impedimentos. Então o Estadão, no dia seguinte publicou um editorial comentando esse fato caindo de pau no governo militar. ... Então eles [os militares]fizeram a denúncia e um procurador do Rio de Janeiro ofereceu a denuncia do jeito que estava, e em 5 dias ela saiu. Aí ele foi denunciado também, ele foi indiciado e denunciado; e eu e outras pessoas. O assunto foi para Brasília e como ele tinha sido Secretário de Estado, tinha que ir para a esfera da justiça militar federal, não podia ficar aqui no Estado, e lá o Procurador Geral da Justiça Militar acabou mandando arquivar; era tudo inconsistente mesmo. (Azanha, 1996:10)

Com a saída de Azanha em 1970, o prof. Paulo Nathanael assumiu seu lugar. Ambos eram adversários políticos e tinham divergências também no campo educacional o que contribuiu para que, como disse o próprio Azanha (1996), se “dedetizasse” a Secretaria de qualquer resquício de subversão. Para Azanha, com exceção da abertura dos ginásios, as demais reformas não tinham por que ser extinguidas; porém, foram juntadas em um mesmo pacote e, riscadas da história da educação paulista, já que a reforma do ensino primário sequer consta dos livros de legislação publicados pela CENP.

É preciso que fique claro que a descontinuidade ou a extinção das reformas introduzidas na gestão Ulhoa Cintra, dentre elas a renovação do ensino primário, ocorreu por problemas políticos. As reformas não foram um fracasso e também não foram interrompidas em decorrência da Lei 5692/71, ou por falta de planejamento, ou incompetência dos dirigentes da Secretaria de Educação: foram extintas por questões políticas, como pudemos constatar pelo que foi exposto acima.

Quanto aos resultados quantitativos das reformas expostas, podemos verificar que houve ganhos significativos como demonstram os quadros abaixo:

Matrícula efetiva inicial e evasão escolar:

ANO	Inicial	Final	evasão	% evasão
1967	1.709.070	1.619.570	89.500	5.24%
1968	1.788.038	1.708.733	79.305	4.44%
1970	1.793.258	-----	-----	-----
1971	1.815.417	1.780.415	35.002	<b>1.93%</b>
1972	1.883.904	1.842.445	41.459	2.20%
1973	1.907.390	1.836.983	70.407	3.69%

Fonte: Departamento de Ensino Básico-Divisão de Planejamento-Equipe Técnica-1974 (Vale, 1974:102)

Dados comparativos sobre promoção:

Quadro 2a: organização seriada:

ANO	Matrícula Efetiva- 1ª série	Alunos promovidos -4ª série	%
1964	1.399.664	1.031.513	73.69%
1965	1.497.259	1.106.677	73.91%
1966	1.561.098	1.162.477	74.46%

Quadro 2b: organização em níveis:

1972	1.832.983	1.574.924	85%
1973	1.858.419	1.619.926	87%
1974	1.852.098	1.642.091	81%

Fonte: DEB-DP-ETPD-1974 (op.cit:69)

Apesar da saída da equipe de Ulhoa Cintra em 1970, as reformas implantadas durante essa gestão, segundo Vale, se estenderam em algumas escolas até por volta de 1974. Como já dissemos, as reformas não foram extintas formalmente, mas, com a saída dos seus formuladores da Secretaria, estas foram desaparecendo gradativamente. Não encontramos registros que nos indicassem o tempo exato de duração das reformas ou mesmo quantas escolas chegaram a implantar os níveis. Deve-se considerar ainda que a reforma do ensino primário não foi imposta a toda a rede, já que havia a possibilidade de cada escola implantar outras formas de organização escolar.

Apesar da incongruência, ou mesmo da ausência de algumas informações, os dados estatísticos supracitados revelam ganhos no percentual de aprovações a partir de 1967, quando as iniciativas de reformar o ensino primário se iniciaram. No entanto, há que se considerar que os dados de 1972 em diante incluem a volta da recuperação nas classes do primário, o que pode ter cooperado para o aumento do índice de aprovações. Outra observação relevante é de que, embora em 1971 tenha sido aprovada uma nova reforma em nível nacional, modificando a organização do primário e secundário, tal reforma começou a ser implantada somente a partir de 1974 no Estado de São Paulo, fato este que não deve ter influenciado as estatísticas supracitadas.

Ainda que precariamente, poderíamos afirmar que os ganhos com aprovações a partir da implantação dos níveis de ensino ficaram entre os 10%, enquanto as perdas com evasão foram reduzidas em cerca de 0,80% a 2,2%.

### Capítulo III: Reorganização do Ensino de Primeiro Grau: 1983-1988

#### 1.Introdução.

Passados 15 anos da Renovação do Ensino Primário que, instituiu os níveis de ensino, a idéia de dar nova estrutura ao ensino básico é retomada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O quadro educacional e sócio-político-econômico já era outro e, em alguns aspectos, bastante diverso dos idos de 67-70.

Em clima de abertura do regime militar, André Franco Montoro foi eleito governador do Estado de São Paulo, em 1982, pelo PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro). Seu programa de governo, fundamentado nos princípios da política humanista e na Teologia da Libertação baseou-se na liberdade, na participação e no espírito comunitário. Esses princípios determinaram os pontos básicos das ações de seu governo: descentralização de decisões, participação e geração de empregos<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Sobre o pensamento político de Montoro consultar: Montoro, A.F. *Participação: desenvolvimento com democracia*. SP: Nossa Editora, 1990. e Pedroso, L.Ap. *Democracia, Política e Administração Educacional: a proposta Montoro (1978-1984)*. Campinas: FE/UNICAMP, 1991. diss.mestrado



O panorama político era de efervescência e o governo Montoro era o símbolo da volta à democracia, sendo o PMDB o partido de oposição ao regime militar. Porém, esse mesmo partido iria se aliar aos militares para promover a transição da ditadura militar para a Nova República. É importante destacar que, apesar do clima de volta à democracia, em São Paulo e no país, ainda estávamos em período de transição e os militares ainda mantinham as rédeas do governo.

Diferenciando-se do governador Abreu Sodré, o governador eleito em 1982 através do voto popular preocupou-se em atender as questões sociais que durante os anos da ditadura ficaram praticamente esquecidas, dentre estas a educação. Esta preocupação não esteve presente unicamente na Secretaria da Educação como no período de 67-70, mas era uma grande preocupação do próprio Montoro.

Segundo Pedroso (1991), Montoro pretendia mudar o estilo de governo por meio da participação da população nas decisões governamentais. Seu plano de governo foi elaborado por Comissões divididas em diversas áreas de ação: educação, saúde, habitação e outras. A Proposta para a Educação foi pensada também dentro dos princípios da participação, descentralização e geração de empregos.

A Proposta Montoro para a Educação foi discutida pela Comissão de Educação do PMDB, que elaborou algumas propostas democráticas para a

Educação. Pela coordenação da Comissão passaram o Prof. Paulo de Tarso, Moacir Gadotti, Wagner Rossi e a Prof.<sup>a</sup> Guiomar N. de Mello. Os dois primeiros participaram da Comissão quando esta não tinha ainda vínculo partidário.

Segundo Pedroso, para que a proposta para a educação se concretizasse seriam necessárias algumas mudanças preliminares, tais como: descentralização e desburocratização da Secretaria da Educação, elaboração de convênios entre Estado e municípios (municipalização), revalorização dos professores, adequação de currículos escolares e fim das práticas políticas clientelistas. Essas mudanças nem sempre puderam ser realizadas durante o governo Montoro. (Pedroso, 1991:6)

A última fase do trabalho da Comissão teve a prof. Guiomar Namó de Mello como coordenadora e a proposta final elaborada sob sua coordenação entrou no programa de governo de Montoro. Com a participação da prof. Guiomar N. de Mello na Comissão havia a expectativa de que com a posse de Montoro em 1983, ela fosse chamada a assumir a pasta da Educação, o que não aconteceu. O prof. Paulo de Tarso Santos, que foi o primeiro coordenador da Comissão de Educação, foi convidado a assumir a Secretaria de Educação.

Paulo de Tarso era um personagem importante para esse período de retorno à democracia, como símbolo de oposição e resistência ao regime militar. Ele foi Ministro da Educação do governo João Goulart, governo anterior ao golpe

de 64, foi perseguido e, com a ajuda do então senador Montoro, exilou-se no Chile, onde Eduardo Frei era então presidente e adepto da Democracia Cristã, como Tarso e Montoro. O período em que Paulo de Tarso esteve à frente do MEC foi um dos períodos mais frutíferos em questão de movimentos pró-educação e cultura popular, mas que foram bruscamente interrompidos após o golpe de 64.

Apesar da experiência do prof. Paulo de Tarso e do seu reconhecimento, ele possuía pouco conhecimento dos quadros do PMDB e teve dificuldades ao escolher a equipe para trabalhar com ele na Secretaria da Educação. Esses problemas se iniciaram antes mesmo da sua posse, em decorrência da sua nomeação e não a da prof.<sup>a</sup> Guiomar. Mas, naquele momento, o nome de Paulo de Tarso conjugava o educador reconhecido com a significação política de um exilado político. Com as dificuldades que teve para reunir sua equipe, Tarso não conseguiu formar um grupo coeso que assumisse a Secretaria da Educação. (Pedroso, 1991:233-9)

Uma das pessoas convidadas a participar de sua equipe como Chefe de Gabinete do Secretario foi o prof. José Mário Pires Azanha, que iria permanecer por pouco tempo no cargo, mas deixaria marcas na gestão da Secretaria. Ele era uma figura polêmica, já que para uns, por ter participado da Secretaria da Educação durante o governo de Abreu Sodré, era tido como conservador e colaborador do regime militar; para outros era um progressista por ter sido

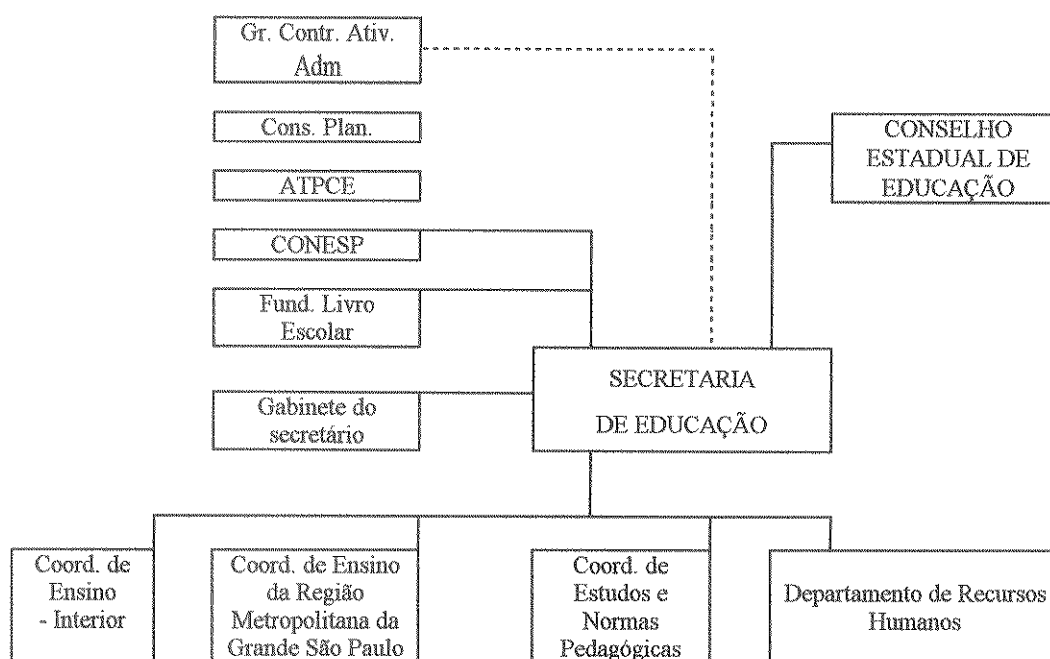
destituído de seu cargo pelos militares e cassado por buscar democratizar a educação pública paulista.

Com Paulo de Tarso e Azanha, uma das suas primeiras iniciativas foi a instauração de uma investigação na Secretaria que demonstrasse a situação deixada pelo governo anterior - Paulo Maluf (Decreto nº 20.866). Alguns dos problemas apontados por este levantamento serviriam de base para propostas de reestruturação da Secretaria de Educação, tal como a descentralização, mas pouco (ou quase nada) se fez em relação ao “elefante branco” que continua sendo a Secretaria de Educação. A sua estrutura e o excesso de funções e funcionários acabam levando a Secretaria muitas vezes à inércia. O quadro abaixo mostra a estrutura da Secretaria na época<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Mexer na Secretaria é algo que vem se tornando cada vez mais difícil, devido às várias implicações que envolvem o desmonte de uma instituição governamental tanto pelo número de órgãos e conseqüentemente de cargos que a compõem, como pelas implicações politiquieiras que estendeu regalias a “apadrinhados” que permanecem em funções dispensáveis. Outro problema é a duplicidade de funções de alguns órgãos da Secretaria de Educação e que muitas vezes causam problemas que vão do fornecimento de informações contraditórias às disputas internas por poder. Durante a gestão Paulo de Tarso com a implantação do Ciclo Básico, por exemplo, travou-se uma disputa entre ATPCE e CENP pela posse do projeto. Essas disputas de poder incorporam muitas vezes disputas partidárias no interior da Secretaria onde pessoas ligadas a partidos diferentes se alojam em diferentes órgãos e estes passam a ter mais ou menos prestígio dentro da Secretaria dependendo do partido de quem está na cúpula (Secretário). (Arelaro, 1996; Barreto, 1993)

**Quadro II - Estrutura da Secretaria de Educação - 1976**



\*divisões e órgãos subord. à CEI e COGSP: gabinete; divisão de administração; divisão de finanças; Delegacias regionais de ensino do interior e da capital respectivamente. Subordinados às DREs estão as Delegacias de ensino e a estas as unidade escolares

divisões e órgãos subord. à CENP: ;divisão de currículos; de supervisão; de recursos didáticos; de administração; serviço de estudos e pesquisas; serviços de orientação educacional e serviço de documentação e publicações.

\* setores subord. ao DRHu: Comissão de Prom. do Quadro do mag.; Com. de prom. Quadro da Sec. da Ed.; Com. de reg. esp. de trab. CRET e QM; DIV. de rec. sel. e mov. de pess.; Div. de aperf. e atual. pess.; Serv. de exames supl.; Div. de cadas., est. e lavr. de Atos ; Serviço de Manutenção.

Fonte: Guanaes, 1976

Com a estrutura centralizada, problemas com verbas e as outras consequências negativas herdadas da política econômica do regime militar, a situação da educação paulista em 1983 caracterizava-se pelos altos índices de fracasso escolar e pela ausência de condições favoráveis de trabalho dos professores.

Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SP/SE,1983a:2), de 100 alunos que ingressaram no 1º grau em 1974, apenas 28 chegaram à 8ª série em 1981. As maiores perdas localizavam-se nas séries iniciais e na passagem da 5ª para a 6ª série do 1º grau.

Em 1980, das 930.000 crianças que ingressaram na 1ª série do 1º grau apenas 518.000 foram aprovadas. As demais foram reprovadas ou evadiram da escola, resultando em um saldo negativo de 304.000 crianças.(op.cit.:2)

Há que se considerar que esses resultados não se distribuíam igualmente pela a população escolar. Segundo a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional - ATPCE (SP/SE,s/d-b), as maiores taxas de fracasso escolar encontravam-se nas periferias urbanas e na zona rural. Enquanto as taxas de fracasso escolar na zona urbana resultavam 36%, em 1981, nas escolas de periferia e rurais tínhamos 50% e 52%, respectivamente.

A partir desse quadro e tendo em vista as linhas da proposta Montoro para Educação, Paulo de Tarso e Azanha vão propor algumas medidas com o intuito de dialogar com a rede para juntos, através da participação, elaborarem um plano de melhoria para a educação de São Paulo.

## 2. O Documento nº1 e o Fórum de Educação do Estado de São Paulo:

Em 6 de junho de 1983 a Secretaria baixou instruções para organizar a discussão do Documento Preliminar para Reorganização das Atividades da Secretaria (Documento nº1). O Documento nº1 foi publicado no Diário Oficial (07/06/83) e na primeira edição do “Educação Democrática”<sup>21</sup>.

Assim como em 1967, o prof. Azanha, ao assumir a Chefia do Gabinete em 1983, já havia preparado um texto a respeito da situação da educação paulista naquele momento.(Azanha, 1996:02) Este texto, que ficou conhecido como Documento nº 1 foi escrito para ser apresentado à Prof.<sup>a</sup> Guiomar Namó de Mello, coordenadora da Comissão de Educação do PMDB, quando esta convidou alguns professores, dentre eles o Prof. Azanha, para trazerem contribuições à elaboração da proposta para a educação. No entanto, a prof.<sup>a</sup> Guiomar não aprovou o texto, principalmente pela concepção de autonomia da escola proposta por Azanha. (Pedroso, 1991)

Ao aceitar o cargo na Secretaria, o prof. Azanha entregou o texto ao Secretário, propondo que este fosse o ponto de partida para discussões com os professores, no sentido que estes participassem da formulação de uma política

---

<sup>21</sup> “Educação Democrática”: jornal criado pela Secretaria como veículo de diálogo entre esta e a rede pela Resolução SE nº 120 de 08/06/83.

educacional para o Estado de São Paulo. Estava certo de que aquele seria o caminho para a educação democrática.

O Documento nº1 apresentava seis temáticas: qualidade do ensino; planos de melhoria do ensino; situação do magistério; ensino de 1º grau; ensino de 2º grau e autonomia da escola.

“é um documento em que se expõe algumas opiniões sobre aspectos da situação educacional. Muitas dessas opiniões já foram ventiladas na Proposta Montoro sobre educação. A razão para retomá-las e ampliá-las neste documento é promover o seu exame sistemático por todos os integrantes do magistério. Desse exame e das discussões que se travarem, espera-se que algumas idéias, aqui apenas a floradas, transformem-se em projetos específicos de ação. Se isso acontecer teremos reativado a única fonte legítima para gerar mudanças na situação educacional paulista: o diálogo, há muito tempo esquecido, dentre os que se ocupam do ensino em todos os níveis...”  
(SP/SE/Ed.Dem, jun.1983:encarte)

A discussão do Documento nº 1 poderia incorporar membros da comunidade, de associações de classe do magistério e de especialistas e ocorreu nas Unidades Escolares - UEs, Delegacias de Ensino - DEs, Divisões Regionais de Ensino - DREs. As discussões resultaram em propostas, reivindicações e análises sobre a rede estadual de ensino que a Coordenadoria de Ensino do Interior - CEI - e a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo - COGSP - compilaram, reunindo-as em dois relatórios finais.



Nas DEs e DREs as discussões abrangeram praticamente todo o seu pessoal; nas escolas a participação nas discussões variaram desde a sua ausência até à incorporação de membros da comunidade extra-escolar nas discussões (SE, 1983d), embora Azanha (1996) declare que todas as escolas pararam dois ou três dias para discutirem o documento.

A dificuldade na análise dos relatórios nos três níveis citados (UEs, DEs, DREs) foi encontrada na diversidade dos procedimentos utilizados para a discussão do documento e na elaboração do texto com as propostas e críticas. Principalmente a desordenação de informações e a ausência, na maioria dos textos, da frequência em que as propostas e reivindicações apareciam, impossibilitou um tratamento estatístico dos dados.

Os relatórios finais da CEI e COGSP demonstraram que a discussão através do Documento nº1 suscitou tanto o otimismo como a incredulidade e a desconfiança dos professores. Demonstraram também que apesar da heterogeneidade das propostas levantadas, houve homogeneidade na caracterização dos problemas da educação e na vontade de vê-los solucionados.

Em setembro, o “Educação Democrática” publicou um novo encarte, o Documento de Trabalho nº2, “Retorno ao Documento de Trabalho nº1”. Este encarte apresentou um resumo dos relatórios finais elaborados pela CEI e COGSP

a partir dos textos sobre a discussão do Documento nº1, para que toda a rede soubesse, ainda que parcialmente, o resultado do esforço participativo.

Segundo Pedroso, os relatórios da CEI e COGSP demonstravam tanto a vontade dos professores em verem tomadas rapidamente as medidas por eles levantadas para solucionar os problemas da educação, como o descrédito quanto à efetivação das mesmas. Do mesmo modo que o Documento nº1 foi discutido e estava retornando à rede na forma do Documento nº2, esperava-se que a política educacional que seria elaborada com base nessa consulta também fosse discutida.

Concomitante à discussão do Documento nº1 a Secretaria preparava um outro espaço para discussões, o Fórum de Educação do Estado de São Paulo - FEESP<sup>22</sup>.

Tanto a criação do Fórum como a distribuição do Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria do Estado de São Paulo ou Documento nº 1, iniciaram um processo participativo entre os vários agentes da educação para formulação de uma política educacional. A Secretaria assumia, assim, uma posição de parceria na formulação da política educacional do Estado de São Paulo.

---

<sup>22</sup> Instituído pelo Decreto nº 21.074 de 12/07/83 com a finalidade de promover debates sobre as diretrizes e bases da educação nacional, do ensino de 1º e 2º graus; sobre a estrutura do sistema educacional; favorecer discussões entre os órgãos da Secretaria, entidades, grupos e outros interessados em educação; propor recomendações e apresentar projetos para os problemas educacionais.

O próprio Documento nº 1, organizado pelo Prof. Azanha, afirmava que a Secretaria deveria criar condições de *“sustentação e apoio ao auto-esforço insubstituível de cada escola na busca da superação de suas deficiências.”*: a escola deveria ter seu próprio plano de melhoria. Essa mesma idéia de autonomia da escola também estava presente no Fórum de Educação, que propunha o rompimento com *“a tradição elitista de elaborar leis e projetos em gabinetes”*. (SP/SE/Ed.Dem.,jun.1983:encarte) O Fórum ainda se propunha a introduzir mudanças de forma legítima e permanente, contrariando a transitoriedade das medidas tomadas na educação.

A primeira Sessão Pública do Fórum que debateu “A Escola Pública” foi realizada nos dias 17, 18 e 19 de agosto de 1983. Na abertura da I Sessão, o coordenador do Fórum, Prof. Moacir Gadotti, apontou como meta da política democrática de educação a autonomia da escola. Para ele era necessário:

...levar a escola a definir o seu próprio modelo de educação, a gerar a sua própria utopia pedagógica, seus projetos e planos, um projeto educacional novo em função do qual a aplicação de maiores recursos para a educação tenha sentido. (SP/SE/Ed.Dem., out./83: encarte)

Ao final da I Sessão, o Secretário da Educação Prof. Paulo de Tarso, manifestou-se em relação às moções encaminhadas pelos participantes do Fórum. Anunciou, então, que a Secretaria faria o possível para mudar a situação dos professores que tinham que correr de uma escola para outra para completarem suas jornadas de trabalho; também assegurou que a 1ª série do 1º grau seria

prioridade na sua gestão e que a ela deveriam ser destinados os professores mais experientes, devido às complexidades que envolvem essa série. Para isso, seria elaborada uma política educacional em diálogo com os professores.

Apesar dos resultados da discussão do Documento nº1 estarem sendo organizados e o Fórum ter realizado sua primeira sessão de forma satisfatória, não havia ainda um plano concreto de melhorias a ser implantado na educação paulista. Ocorre que esse era o caminho previsto: primeiramente discutir para depois determinar as diretrizes, o que tornaria as decisões mais lentas. Porém, era o caminho entendido como democrático, no qual a participação e a descentralização das decisões estariam se fortalecendo.

Entretanto, cedendo às pressões para a implantação ações imediatas, o prof. Paulo de Tarso solicitou ao prof. Azanha que apressasse o encaminhamento de um plano de melhoria para o setor. Eram as contradições desse período de transição de um governo para outro que estavam se revelando. O prof. Azanha relata que:

...o Paulo de Tarso, no começo de agosto veio e falou: professor, nós estamos devagar nas coisas, nós teríamos que escolher alguns projetos prioritários e o Sr. faria a coordenação deles daqui da Chefia do Gabinete. Eu falei: se é isso que o Sr. quer eu trago isso pronto na segunda-feira. Eu levei projetos de resolução para ele como Secretário assinar e eram os projetos prioritários baseados nas informações que nós já tínhamos pelas discussões da rede; de parte delas nós já conhecíamos, as linhas gerais, o suficiente para que

definíssemos projetos prioritários e os mecanismos pelos quais esses projetos seriam implantados, programados, na Chefia do Gabinete, exatamente para fazer andar. (Azanha, 1996:06)

Dos projetos prioritários alguns foram escolhidos e publicados através da Resolução SE nº 154, de 1º de agosto. Os projetos eram: 1)descentralização e racionalização administrativa e pedagógica; 2)reformulação do ensino de 1º grau; 3) reformulação do ensino de 2º grau; 4)valorização do magistério; 5)produção e distribuição do livro escolar.

Os projetos priorizados eram coerentes com as reivindicações dos professores realizadas a partir da discussão do Documento nº1, o programa do governo Montoro e a realidade de mudanças necessárias para que se viabilizasse a ampla democratização do setor educacional. No entanto, esses projetos, que entendemos que realmente eram coerentes, levaram Azanha a pedir demissão de seu cargo, logo após a publicação dos mesmos, em 1º de agosto de 1983. Azanha afirma que:

O Secretário publicou e teve uma repercussão pública terrível, no Palácio do Governo, deputados, gente da própria Secretaria, ... a repercussão foi politicamente muito ruim para ele (Paulo de Tarso) então ele chegou na Secretaria ali por volta de meio dia e disse: professor, que estardalhaço, eu não sabia que ia ser desse tamanho a reação, de madrugada o governador ligou na minha casa, e os deputados ... está um tumulto. O que é que nós vamos fazer? E eu disse: a única coisa é eu sair, e aí o senhor diz que eu sou o demônio e eu saio. Era uma situação difícil e, de certo modo ele concordou, meio hesitante, mas concordou. Então ele saiu enquanto eu fiz a carta de demissão e quando

ele voltou eu lhe entreguei. E ele disse: vamos repensar, não vamos nos precipitar. Mas eu falei: não, eu resolvi, eu já estou fora. (Azanha, 1996:07)

Certamente o ponto mais polêmico dos projetos prioritários era a descentralização e racionalização da Secretaria. No entanto, a saída do professor José Mário Azanha era apenas consequência de problemas que já vinham se acumulando desde a indicação de Paulo de Tarso para a pasta da Educação. Também as primeiras ações que convocaram o Magistério à participação vinham causando preocupação dentro e fora da Secretaria. Alguns autores também discutem as dificuldades da Secretaria na tentativa de institucionalizar a prática de participação dos professores. Nesse sentido, Pedroso<sup>23</sup> afirma que:

... críticos da atuação do Secretário apontavam como causa da situação de conflito em que se encontravam naquele momento, a falta de uma 'proposta educacional concreta' que deveria ser apresentada pela Secretaria e posta em discussão pelos professores ... Nessa linha, o documento 01/83-SE, foi apresentado aos professores como uma proposta de debate, não como um projeto a ser executado. Mas ele não vinha de encontro ao que alguns setores da Secretaria de educação esperavam, reforçando seu descontentamento. (Pedroso, 1991:311-2)

Segundo Bonel, as diretrizes da Secretaria, pautadas na descentralização e participação, exigiam que se abrissem canais para concretizá-las. Assim, a Secretaria dispunha-se a encontrar com a população interessada formas de superar deficiências na educação. No entanto, a autora conclui que:

---

<sup>23</sup> Leda Ap. Pedroso faz uma análise demorada desses conflitos em sua dissertação de mestrado já citada por nós anteriormente.

... a estrutura administrativa da Secretaria não possibilitava o desenvolvimento dessa política, colocando em dúvida a efetiva realização do compromisso de democratização da escola pública paulista. (Bonel, 1993:53)

A conclusão de Bonel deriva de um texto de Azanha que, ao ser convidado a esclarecer a sua saída para a Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, enviou-lhes um artigo apontando os problemas que o início da administração Montoro estava sentindo na educação.

Azanha aponta como principal obstáculo ao processo de democratização do setor educacional a estrutura básica da Secretaria “*concebida e implantada para funcionar autocraticamente...*” (Azanha, 1987:138)

... instituída pelo Decreto nº 7.510/76, foi concebida por tecnocratas a serviço do regime de força em que se estava então. A permanência dessa estrutura é obstáculo intransponível a um autêntico esforço democrático. Há uma contradição entre a ação possível a partir da estrutura existente e a verdadeira autonomia da escola. Sem o desmantelamento da atual estrutura administrativa o discurso do Governo Democrático de São Paulo é semanticamente vazio. (op.cit.:139)

Um mês depois da confusão provocada pela publicação dos projetos prioritários (01/08/83), o Secretário retomou os projetos designando através de Resolução (nº 228, 22/09/83) seus coordenadores gerais; Thereza Layr da S.Galvanini ficou responsável pela coordenação do projeto de reformulação do ensino de 1º grau.

### 3. Reorganização do Ensino de 1º grau: o Ciclo Básico

Um dos primeiros indicadores de como se daria a reorganização do ensino de 1º grau pode ser constatado através do “Educação Democrática”, de Outubro/83, em artigo de Dirce Gomes que propunha medidas para equacionar o problema das séries iniciais do 1º grau as quais seriam implantadas a partir de 1984.

A preocupação da Secretaria, tal como exposta pela autora, recaía sobre o problema do fracasso escolar dos alunos das séries iniciais da escola de 1º grau, onde as taxas de repetência e evasão atingiam 40%. (SP/SE/Ed.Dem.,out./1983: 16) O ponto de partida para a solução do problema seria a introdução de modificações na fase de alfabetização do aluno, na 1ª série do 1º grau.

Considerando as propostas da rede, reunidas no relatório CEI/COGSP sobre o documento nº1 e estudos realizados pelos órgãos técnicos da Secretaria, a autora afirma que:

...será implantado em 84 um Ciclo Básico, destinado à ALFABETIZAÇÃO e ao ensino das noções fundamentais de Matemática, Ciências Humanas e Ciências Físicas e Biológicas. (op.cit.:16)

Em novembro, outro Documento de Trabalho (nº3) intitulado “O Ciclo Básico”, nos mesmos moldes do Documento nº1, apresenta-se como “*um texto*



*para ser discutido, sobretudo, entre os professores de 1ª e 2ª séries do 1º grau.”*

(SP/SE/Ed.Dem., nov.1983: encarte)

Repetindo algumas proposições já expostas no artigo de Dirce Gomes, o Documento nº3 apresentava os mesmos conhecidos índices de evasão e repetência no 1º grau e, em especial, na passagem da 1ª para a 2ª série.

...índice médio de reprovação superior a 40% nas primeiras séries do 1º grau  
... índices assustadoramente altos de reprovação [70 a 80%] nas escolas que atendem sobretudo à população de baixa renda.” (SE/SP/Ed.Dem., 1983:4)

O Documento nº3 também reafirmava que a proposta de implantação do Ciclo Básico havia incorporado as discussões em torno do Documento nº1, experiências de outros estados e países e pesquisas realizadas pela Secretaria de Educação, embora o documento não especificasse as pesquisas e experiências às quais se referia.

Sem que as discussões sobre texto que propunha a implantação do Ciclo Básico tivessem ocorrido, a proposta da instituição da reforma foi encaminhada ao Conselho Estadual de Educação - CEE - na primeira semana de dezembro e aprovada em 21/12/83. Em 28 de dezembro de 1983, o Decreto 21.833, assinado pelo governador André Franco Montoro e pelo Secretário da Educação Paulo de Tarso, instituiu o Ciclo Básico na rede estadual de ensino de 1º grau, determinando sua implantação a partir de 1984.

Os documentos sobre o Ciclo Básico que foram publicados pela Secretaria e órgãos centrais nesse período inicial de implantação, reproduziram insistentemente o artigo de Dirce Gomes, intitulado “Uma escola a caminho da realidade do aluno”, publicado no jornal Educação Democrática de outubro de 1983. Assim, de forma repetitiva e omissa de informações mais detalhadas para o professor<sup>24</sup>, em novembro de 1983 o jornal supra citado e, também a CENP passaram a publicar textos informando sobre a implantação de um ciclo básico de alfabetização, a qual modificaria a seriação anual das séries iniciais do 1º grau, introduziria o remanejamento de alunos, dentre outras medidas. Os documentos discorriam sobre as diretrizes gerais do projeto a ser implantado, mas não traziam os subsídios necessários para que esse se concretizasse.

### **3.1. Ciclo Básico.**

Considerando o aspecto de continuidade do processo de escolarização, o respeito às características individuais dos alunos, a necessidade de flexibilidade na organização curricular e na avaliação do desempenho dos alunos em fase de alfabetização e de atendimento individualizado dos mesmos (os que necessitassem), o Ciclo Básico foi instituído com as seguintes finalidades:

- I - assegurar o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais;

---

<sup>24</sup>Além dessa ausência de informações, verificamos nos documentos divulgados pela Secretaria e órgãos a ela ligados, a constante omissão de dados bibliográficos, tais como: autor, data de publicação, editor/órgão responsável.

II - proporcionar condições necessárias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e de expressão do aluno previstas nas demais áreas do currículo;

III - garantir às escolas a flexibilidade necessária para a organização do currículo no que tange ao agrupamento dos alunos, métodos e estratégias de ensino, conteúdos programáticos e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. (SP/SE, 1983g: 113)

O Ciclo Básico teria duração mínima de dois anos letivos, e em caráter excepcional poderia ser reduzido em seu tempo de duração para alunos com defasagem idade/série. Os alunos que ao final de dois anos não adquirissem os mecanismos básicos de leitura e escrita permaneceriam no Ciclo Básico por mais tempo. No entanto, teriam assegurado o direito de continuarem a partir do estágio que alcançaram.

Os alunos poderiam ser agrupados em classes de 35 alunos, sendo que o critério para a formação de classes ficaria a cargo da direção de cada unidade escolar e dos professores de Ciclo Básico.

A implantação do Ciclo Básico iniciou-se em 1984 para os alunos ingressantes do equivalente à 1ª série do 1º grau e, no ano seguinte, 1985, para os da antiga 2ª série. Optou-se pela implantação gradativa principalmente para diminuir o impacto<sup>25</sup> que a reforma teria sobre a rede física<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Esse fato foi alertado pela CONESP (Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo), órgão da administração descentralizada da Secretaria, que até mesmo desaconselhava a implantação da reforma por não haver espaço físico que a comportasse.

Para o conjunto de escolas da rede estadual, o Ciclo Básico significou a reorganização do ensino de 1º grau que, inicialmente, estabeleceu um *continuum* de dois anos de duração, caracterizando-se a desseriação, ou seja, aboliu-se as 1ª e 2ª séries. O conceito de desseriação se apoiava em uma visão crítica da escola de oito anos que desde a promulgação da 5692/71 não havia sido implantada de forma satisfatória e, nos estudos da Psicologia que evidenciavam a necessidade de se respeitar o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno, tendo por base estudos a respeito das diferenças individuais, inclusive entre crianças de mesma faixa etária. Essa visão do processo educativo contrapunha-se ao conceito de seriação, segundo o qual, o aluno deveria dominar, até o final da 1ª série, os mecanismos de leitura e escrita, supondo-se que existe uma quantidade determinada de conteúdos a serem aprendidos em um tempo determinado.

Esta concepção não considera a bagagem cultural e o desenvolvimento individual dos alunos que, como pré-condições para aprendizagem, atuam como variante na determinação de tempo para aquisição da leitura e da escrita.

(Ed. Dem., nov.83: encarte)

Além da desseriação, o Ciclo Básico instituiu a possibilidade de **remanejamento** de alunos durante o ano e o oferecimento de apoio suplementar - **GAS (Grupo de Apoio Suplementar)** aos alunos que necessitassem de atendimento fora do horário de aula.

O remanejamento deveria ser utilizado sempre que a avaliação do trabalho realizado na escola o exigisse. Já os alunos com dificuldades de aprendizagem e que necessitassem de uma atenção diferenciada seriam encaminhados aos GAS. Em horário diferente de aula, esses alunos teriam até duas horas diárias complementares de atendimento, realizado preferencialmente por um professor de Ciclo Básico. O aluno teria no GAS a possibilidade de rever conteúdos que não conseguiu assimilar em sala de aula, até mesmo de formas diferentes (método) das utilizadas em classe. Tanto o remanejamento como o GAS foram extintos posteriormente com a implantação da Jornada Única em 1988<sup>26</sup>.

Quanto à avaliação do processo de ensino-aprendizagem, esta deveria abranger o desempenho do aluno, a atuação do docente e condições de funcionamento da escola. Tudo isso, inicialmente, era muito vago e causou muitas dúvidas com respeito ao “como” e “por quê” avaliar, uma vez que não haveria mais reprovação na passagem da primeira para a segunda série as quais, na verdade, deixaram de existir<sup>27</sup>. Porém, o estabelecimento de uma nova estrutura não significava que estavam abolidas as avaliações.

---

<sup>26</sup> A Jornada Única implantada pela Resolução SE nº 17 de 28/01/88, instituiu no Ciclo Básico o turno de 6 horas diárias para os alunos e, para o professor I (P-I), 40 horas-aula semanais, sendo 26 horas-aula em classe. As 4 horas em que o professor I não estivesse com seus alunos seriam assumidas por um professor III, de Educação Artística ou Educação Física. Embora a medida tivesse a vantagem e desvantagens ao Ciclo Básico pois, nem sempre o professor especialista esteve presente na escola e, quando esteve, nem sempre foi possível realizar um trabalho integrado com o do P-I.

<sup>27</sup> É interessante lembrar que extintas as primeiras e segundas séries dando lugar ao Ciclo Básico, tanto os órgãos centrais, o Conselho Estadual de Educação como os professores não sabiam como se referirem às fases do Ciclo Básico. É comum verificarmos nos textos, pareceres, resoluções e na fala dos educadores a utilização de: primeira e

Em decorrência da forma como o Ciclo Básico foi implantado, não houve tempo para adequá-lo ao Regimento Comum das escolas que, em consonância com a Lei 5692/71, previa a verificação da aprendizagem tendo em vista a aprovação ou reprovação do aluno ao final do ano letivo. Somente em novembro de 1985 a Secretaria divulgou a sistemática de avaliação dos alunos de Ciclo Básico; sem, no entanto, ter revisto o Regimento das escolas<sup>28</sup>. Nesta oportunidade foi divulgada também a Ficha Descritiva do rendimento do aluno do Ciclo Básico. (SP/SE, 1988a:28-35)

### **3.2. Medidas Complementares.**

A implantação do Ciclo Básico em 1984 foi bastante tumultuada pela ausência de informações necessárias para seu funcionamento, além de outros problemas, como a extensa greve do magistério. Professores e diretores, principais responsáveis na prática pela implantação da reforma nas escolas, sentiram-se inseguros. Em muitas escolas o Ciclo Básico somente se tornou uma realidade a partir de 85/86, quando as medidas complementares passaram a ser publicadas, cursos foram realizados e a reforma passou a ter um caráter mais concreto.

---

segunda séries do Ciclo Básico, 1º ano, 2º ano, 1ª fase, 2ª fase, fase inicial etc. demonstrando a insegurança dos órgãos centrais em relação à reforma.

<sup>28</sup> Em 13/11/1985, foi aprovado pelo CEE um adendo ao Regimento Comum das escolas que mantinham o ensino de 1º grau de forma a possibilitar o funcionamento adequado do Ciclo Básico enquanto o regimento não fosse adaptado e atualizado. (SP/SE 1988a:77-9)

Em 1985 a CENP desenvolveu a **Ficha Descritiva do Atendimento Escolar**, instrumento que cooperou para a redefinição da avaliação do aluno. A avaliação em forma de registro e acompanhamento dos avanços conquistados pelos alunos garantiria a continuidade do processo de escolarização e a flexibilização da organização curricular. A responsabilidade pelo fracasso escolar deixou de ser exclusivamente do aluno e de sua condição sócio-econômica para ser dividida com o trabalho realizado pelo professor e pela escola como um todo.

Outra medida complementar de apoio ao aluno assegurou o fornecimento de **merenda reforçada** para aqueles que permanecem por mais tempo na escola (freqüentadores do GAS) e o fornecimento de **material escolar** aos que dele necessitassem.

A partir do Ciclo Básico foi proposta também a **revisão das propostas curriculares**; estas datavam da década de 70, e eram conhecidas como Guias Curriculares. Através das equipes da CENP e com a participação das principais universidades paulistas (UNESP, UNICAMP, USP, PUC-SP), iniciou-se ainda em 1984, a revisão dos conteúdos e das metodologias até então utilizadas pelos professores.

Em 1987, a Secretaria de Educação distribuiu aproximadamente 200.000 exemplares de versões ainda preliminares das propostas curriculares para oito

áreas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Artística, Ciências e Saúde, Língua Estrangeira e Educação Física.<sup>29</sup>

A ênfase das discussões em torno de novas propostas curriculares foi dada à Língua Portuguesa, mais especificamente ao processo de alfabetização. As propostas se fundamentaram principalmente em estudos com base na lingüística e no construtivismo de Emília Ferreiro.

O primeiro documento sobre alfabetização produzido para auxiliar o professor alfabetizador foi denominado “Reverendo a Proposta de Alfabetização” (1984) e logo vieram “Isto se Aprende com o Ciclo Básico” e “Retomando a Proposta de Alfabetização”. Essas publicações faziam parte do **Projeto Ipê** - “Projeto de Atualização e Aperfeiçoamento de professores e especialistas em Educação por multimeios”. Este projeto, realizado em parceria com a RTC - Rádio e Televisão Cultura, utilizava textos escritos e programas que eram televisionados ou gravados em fitas de videocassete. Seis programas foram apresentados em 1984, tendo uma receptividade maior do que a esperada por parte dos professores.

Outras medidas relacionadas com a **valorização do professor** podem ser incluídas aqui como contribuições à reformulação do 1º grau, já que parece ser

---

<sup>29</sup> DE ROSSI fez uma investigação interessante remontando todo o processo entre 1984-89 do desenvolvimento de monitorias de História que geraram contribuições para o processo de reformulação do programa de História envolvendo diversos agentes da educação em Campinas.



consensual a relação entre política de valorização do professor e a melhoria do ensino dentro da sala de aula. Dentre as conquistas dos professores com a reformulação do 1º grau podemos citar: espaço para reuniões a serem previstas no calendário escolar, duas horas semanais para estudo, consignação de pontos válidos para atribuição de aulas e para concurso de ingresso e para remoção (para professor de Ciclo Básico), carga horária suplementar remunerada para trabalharem no GAS, capacitação docente (cursos, encontros, atualização) e revisão do Estatuto do Magistério.

Com a aprovação do novo Estatuto do Magistério em dezembro de 1985, os docentes adquiriram outros direitos que vinham sendo reivindicados. Porém, a política salarial foi e continua sendo uma questão bastante polêmica e, durante o governo Montoro gerou greves extensas, que provocaram a queda do Secretário Paulo de Tarso, em maio de 1984.

#### 4. Conclusões Parciais

A análise apresentada sobre a reforma que implantou o Ciclo Básico foi realizada desde as primeiras ações da Secretaria, seguida da implantação da reforma em 1983, até a implantação da Jornada Única, em 1988. Delimitamos a análise no período de 1983 a 1988, em decorrência dos documentos e entrevistas por nós consultados os quais nos levaram a detectar que o Ciclo Básico afastou-se de seu projeto original com a implantação da Jornada Única. Mesmo antes desta, na gestão do Dr. José Aristodemo Pinotti na Secretaria de Educação, em 1986, o Ciclo Básico deixou de ser uma reforma prioritária, cedendo lugar à implantação do PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança.

Com o processo de re-democratização do país, em decorrência do fim do regime militar, em São Paulo, a partir de 1983, iniciaram-se alguns ensaios de gestão democrática no setor educacional. Foram criados espaços para a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, com o objetivo de descentralizá-las, gerando uma expectativa otimista em relação à resolução dos problemas educacionais. As discussões em torno do Documento nº1 foram os primeiros ensaios de participação na educação. Os dirigentes da Secretaria de Educação criaram a expectativa de que os problemas da educação do Estado de São Paulo seriam resolvidos e, isso seria feito com a participação dos professores e

outros especialistas, interrompendo a tradição de implantação de reformas de gabinete, como se costuma dizer.

Porém, em meio a problemas que se iniciaram com a indicação do prof. Paulo de Tarso para a pasta da Educação e, às contradições do contexto político desse período, a gestão democrática, participativa e descentralizada da educação, não passou de um breve ensaio.

O Ciclo Básico, criado e implantado sem consulta prévia ao professorado, interrompeu esse processo participativo inicial e, provocou uma série de conseqüências negativas, como o repúdio dos professores à forma centralizada e autoritária como ocorreu a introdução dessa reforma na educação paulista. Os professores, como toda a sociedade, ressentidos com os instrumentos autoritários e repressores utilizados pelo regime militar, reagiram ao rompimento do processo democratizador da gestão da educação. Essa reação resultou na associação da reforma que implantou o Ciclo Básico à uma medida vinda de cima para baixo, repressora e que tiraria dos professores, sua autonomia pedagógica, principalmente em relação à avaliação do aluno. Com o Ciclo Básico, o poder de decisão do professor sobre a aprovação ou reprovação do aluno foi suspenso, trazendo à tona a discussão de uma medida polêmica: a promoção automática.

No entanto, passado o primeiro impacto da implantação da reforma, os desacertos e as lacunas foram sendo corrigidos e preenchidos, ainda que

tardiamente. Porém, os resultados da implantação do Ciclo Básico no ensino de 1º grau do Estado de São Paulo, apesar do exposto acima, foram positivos, mas se distanciaram relativamente da expectativa gerada pela própria Secretaria em torno desta reforma. Segundo dados da Secretaria (SP/SE, s/d.-b) podemos inferir que em relação ao descongestionamento da entrada no 1º grau onde as antigas primeiras séries ficavam inchadas com os alunos ingressantes somados ao grande número de repetentes, houve um ganho significativo com o Ciclo Básico: em 1984 a taxa de crescimento de matrículas do 1º grau foi de 3,95%; em 1985 foi de 2,27% e de 3,02% em 1986.

Segundo pesquisa coordenada por Bernardetti Gatti, utilizando-se de resultados acumulados do regime seriado e do Ciclo Básico, entre 1983/85, outros resultados animadores apontam ganhos reais, principalmente aos alunos:

Observando-se os resultados obtidos no regime seriado, pelos alunos matriculados na 1ª série em 1983, promovidos para a 2ª série em 1984 e para a 3ª série em 1985, e comparando-se com os resultados obtidos pelos alunos matriculados no Ciclo Básico em 1984 e promovidos para a terceira série em 1986, depois de cursar um continuum de dois anos, constata-se um ganho real de 9,69%. (Gatti,1987:13-4)

No entanto, embora os dados sejam animadores, estes poderiam ter sido mais significativos se, por ocasião da implantação do Ciclo Básico, a Secretaria tivesse se cercado de medidas esclarecedoras fundamentais para o bom funcionamento da reforma. No caso do GAS e do remanejamento de alunos, o

funcionamento adequado dessas medidas poderiam ter revertido maiores ganhos para a escola de 1º grau e aos alunos, o que raramente ocorreu.

O GAS somente apresentou resultados positivos no acompanhamento de alunos quando estes foram orientados por professores que trabalhavam com o Ciclo Básico. No entanto, nas escolas onde o GAS chegou a funcionar, a maioria dos professores que nele trabalhavam eram recém-formados ou alunas de magistério, sem prática e/ou conhecimento maior dos processos de alfabetização e das dificuldades de aprendizagem. Além desses problemas, o GAS deixou de ser instituído em várias escolas por falta de espaço físico, problema que, como dissemos anteriormente, havia sido previsto pela CONESP. Quanto ao remanejamento, este foi utilizado sem critérios pré-estabelecidos durante todo o ano letivo, perturbando o processo de socialização das crianças e de adaptação à professora alfabetizadora.

Mesmo com vários problemas, o Ciclo Básico como vimos, reverteu-se em ganhos para os alunos das séries iniciais principalmente pela garantia de que teriam mais tempo para aprender, para se alfabetizar. Também a possibilidade de terminar o Ciclo em menor tempo reverteu-se em ganho para alunos repetentes e com defasagem idade/série possibilitando uma melhor adequação e socialização dessas crianças, que poderiam terminar seus estudos entre companheiros de mesma idade.

Analisadas a reforma de 1967 no capítulo anterior e, a reforma que implantou o Ciclo Básico, neste capítulo, passaremos ao confronto das medidas introduzidas por elas com o objetivo de comprovarmos que em muitos aspectos, a primeira foi reproduzida pela segunda. Ou seja, que o Ciclo Básico teria reproduzido a Reforma do Ensino Primário de 1967.

## Capítulo IV: Confrontando as reformas:

*A análise do passado e da  
experiência histórica brasileira  
contribui para a difícil tarefa de  
decifrar o presente.  
(Marília Spósito)*

### 1. Introdução.

Nos dois últimos capítulos analisamos importantes reformas educacionais do ensino básico do Estado de São Paulo. No decorrer a essas análises apresentamos algumas das principais personalidades que estiveram envolvidas com as reformas de 1967 e de 1984, sendo que o prof. José Mário Pires Azanha se destacou dentre os demais nomes, principalmente pela sua presença em ambas as reformas citadas. A partir dessas exposições demonstraremos nesse capítulo que existe um movimento oscilante de reformas na educação, ao menos na paulista. Esse movimento ora produziria inovações, ora reproduziria “inovações”, ora uniria o produzir e o reproduzir inovações em um mesmo momento, em uma mesma reforma, introduzindo medidas reformadoras anteriormente adotadas, sob novos rótulos.

Com o objetivo de evidenciarmos a existência desse movimento oscilante na educação paulista analisaremos a questão da produção e reprodução de

reformas educacionais no Estado de São Paulo, através do confronto das medidas reformadoras implantadas em 1967 e em 1983.

Embora nossa amostra se restrinja a apenas duas reformas, basta olharmos, ainda que superficialmente, para as mais recentes reformas educacionais do Estado de São Paulo para percebermos que a caracterização por nós proposta, esse movimento oscilante de produzir e reproduzir reformas, esteve e está presente na educação deste Estado. Pode-se lembrar, de passagem, que recentemente a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implantou uma 'nova' reforma nas escolas estaduais, dividindo-as entre escolas para crianças e escolas para pré-adolescentes e jovens. Não é preciso voltar muito no tempo para nos lembrarmos que antes da promulgação da Lei 5692/71 tínhamos organização escolar similar a esta: escola primária, (1ª a 4ª séries) e o ginásio (5ª a 8ª séries).

O confronto entre as reformas serão abordados sobre os aspectos seguintes:

- a) o processo de formulação e implantação das reformas;
- b) a promoção automática e a desseriação;
- c) o papel professor nas reformas de 1967 e de 1983;
- d) os mecanismos diferenciadores e homogeneizadores presentes nas reformas.



## **2. O processo de formulação e implantação das reformas.**

Se algo de inovador, de original, teve a reforma de 1983, isto se refere à forma inicialmente proposta para sua formulação, ou seja, a discussão da política educacional a ser implantada no Estado de São Paulo através da participação da comunidade educacional, envolvendo desde os agentes educacionais da cúpula até as bases (professores, diretores, supervisores, membros de equipes técnicas da Secretaria, representantes de entidades do magistérios, dentre outros).

O processo de formulação do Ciclo Básico teve influência fundamental sobre o processo de implantação do mesmo. Com o processo participativo instaurado a partir da discussão do Documento nº1 e dos debates no Fórum (além do momento político que favorecia um clima de expectativas positivas da sociedade como um todo pela volta à democracia), os professores esperavam continuar participando do processo de formulação da política educacional a ser implantada. No entanto, ao implantar o Ciclo Básico, a Secretaria interrompeu o processo participativo que vinha promovendo. Ou seja, a participação foi apenas ensaiada e, por fim, voltou-se à prática da imposição de reformas, por meio de Atos e Decretos, como durante o regime militar. Esse fato reforça a idéia de que existe uma cultura caracterizada pela imposição, autoritária de reformas. Ao mesmo tempo, isso comprova a inexistência de uma cultura democrática na educação, como na sociedade, que nos leva a aceitar, sem muita resistência, decisões tomadas a nível central.

Apesar da postura de parceria assumida inicialmente pela Secretaria na formulação da política educacional paulista, (Bonel, 1993:53) contraditoriamente, a partir de outubro de 1983, passaram a ser publicados documentos afirmando que o projeto Ciclo Básico seria implantado em 1984. O relato de uma diretora, transcrito do Jornal “Educação Democrática”, caracteriza um pouco a decepção com as ações contraditórias da Secretaria. Diz ela:

Uma crítica que julgamos procedente e necessária é o fato de encontrarmos num jornal (Educação Democrática), documentos de trabalho, por sinal, muito bem elaborados e que devem ser debatidos pelos professores, mas que antes desse debate já surgem como implantados. Isto ocorreu com o documento sobre o Ciclo Básico... Julgamos em vão debater algo que já foi decidido e que será implantado, sem prévia consulta aos mais interessados nesse processo: os professores. (SP/SE/Ed.Dem., 1983:III)

A implantação do Ciclo Básico caracterizou-se por um rompimento que implicou a sua identificação como reforma vinda de “cima para baixo”, um “pacote”. Para os professores a reforma foi implantada “de cima para baixo” enquanto que para seus autores a reforma foi proposta em resposta às reivindicações relacionadas no relatório CEI e COGSP (resultantes da discussão do Documento nº1). Mas, se os professores reivindicaram tais mudanças, como não as teriam reconhecido quando implantadas?

A esse respeito Pedroso afirma que “...no entender do Paulo de Tarso, ela (a reforma) teria tido intenções democratizantes, pois foi tomada em resposta às discussões feitas pelos professores sobre o Documento 01.” (Pedroso, 1991:252)

Para Nébias, a caracterização da proposta como “pacote” vindo “de cima para baixo” estava ligada ao processo de participação (Fórum, Documento 01), que mesmo sendo avaliado como positivo não teve suas propostas atendidas, na opinião da maioria dos professores que estiveram envolvidos neste processo. Para ela, o governo não soube responder às propostas levantadas, ao mesmo tempo que os professores não reconheceram no Ciclo Básico a resposta aos seus problemas, *“por isso sentiram-se logrados, tornando-se resistentes.”* (Nébias, 1990:114)

Para melhor compreendermos os problemas ocorridos na implantação do Ciclo Básico e nos posicionarmos a respeito, precisamos retomar as discussões em torno do Documento nº1.

Depois de organizados os relatórios CEI/COGSP (aos quais já nos referimos), estes foram publicados parcialmente no “Educação Democrática” e, na íntegra, foram entregues às universidades paulistas divididas em dois grupos. Cada grupo analisou um relatório: o da CEI foi analisado pela UNESP, UNIMEP e UFSCAr; o da COGSP foi analisado pela UNICAMP, PUC e USP<sup>30</sup>.

As análises realizadas pelas universidades avaliaram que, tanto o relatório da CEI como o da COGSP, traziam propostas de mudanças com um tom de nostalgia e, elas foram interpretadas como *”a volta ao tempo em que o professor*

---

<sup>30</sup> UNESP-Universidade Estadual Paulista; UNIMEP-Universidade Metodista Paulista; UFSCAr-Universidade Federal de São Carlos; UNICAMP-Universidade Paulista de Campinas; PUC-Pontifícia Universidade Católica e USP-Universidade de São Paulo.

*dispunha de condições para desenvolver com tranqüilidade o seu trabalho.”*  
(SP/SE,1983m)

Dentre as propostas analisadas, as universidades destacaram algumas dessas nostálgicas reivindicações: volta do exame de admissão, das escolas vocacionais, da caligrafia, do 1º grau dividido em dois cursos (primário/ginásio) dentre outras.

Apesar da ‘nostalgia’ das propostas, a caracterização da situação do sistema escolar presente nos relatórios foram avaliadas como contundentes quanto às inadequações do ensino de 1º e 2º graus e à necessidade de autonomia didática e administrativa (mas não financeira) da escola.

Além das indicações já expostas, ao analisarmos os referidos relatórios pudemos constatar que em momento algum apresentam-se indicações que justifiquem a implantação do Ciclo Básico. As propostas e levantamento dos problemas do ensino, podemos afirmar, estão de acordo com os Projetos Prioritários indicados por Azanha em agosto de 1983, mas não poderiam justificar o Ciclo Básico na sua totalidade. Porém, parte das medidas instituídas a partir do Ciclo Básico levaram em consideração algumas das propostas constantes dos relatórios, dentre elas: recuperação paralela (embora houvessem outras propostas de recuperação); aumento de hora atividade do professor; horário para realização de reuniões.

Há que se considerar ainda que, como assevera o professor Azanha (1996), ele havia entregado ao Secretário de Educação, Paulo de Tarso, documentos referentes à reforma de 1967 antes de deixar a Secretaria com o episódio dos projetos prioritários. Azanha também afirma que o Ciclo Básico foi formulado tendo por base esses documentos embora, em momento algum, os documentos publicados a partir de 1983 cite tal reforma.

Entendemos que, dando seqüência ao processo iniciado com a discussão do Documento nº1, mesmo que as medidas propostas pelos relatórios indicassem a implantação de uma reforma como a do Ciclo Básico, o respectivo projeto, ainda que elaborado pelos órgãos centrais, deveria voltar à rede para ser discutido. A Secretaria poderia ter evitado muitos problemas discutindo a reforma, podendo esclarecer oportunamente as dúvidas dos implementadores, discutindo possíveis alterações, melhorando o projeto e decidindo conjuntamente a estratégia de implantação. As ações da Secretaria e conseqüentemente a reforma (Ciclo Básico) certamente ganhariam, dessa forma, maior legitimidade.

Embora a formulação e implantação da reforma de 1967 não tivesse tido o mesmo discurso democratizador que foi a tônica da Secretaria de Educação em 1983, aquela foi melhor aceita pelos professores. No entanto, cabe aqui uma ressalva: quanto ao ensino ginasial, segundo Azanha (1996) e Arelaro (1996), os professores secundários foram contra à sua abertura, realizada através da unificação e simplificação dos exames de admissão. Porém, os professores

primários, apoiaram a abertura dos ginásios, o que nos leva a supor que os professores primários entenderam o objetivo da reforma. A aprovação do aluno do primário para o ginásio significaria a continuidade da sua escolarização, ao mesmo tempo que a democratização das oportunidades educacionais, atendendo a alunos vindos de todas as classes ou frações de classes sociais, com características as mais diversas. Esse fato poderia parecer natural para o professor primário acostumado a trabalhar com classes mais heterogêneas, mas não era natural e, muito menos aceitável, para os professores do ensino secundário.

Para os professores secundários, a crítica à reforma foi principalmente centrada na questão da qualidade do ensino: com a entrada indiscriminada de alunos nesse grau de ensino, as turmas deixariam de ser homogêneas e selecionadas e, conseqüentemente, a qualidade do ensino cairia.

Arelaro (1996), no entanto, considera que a reação dos professores não era apenas sinal de elitismo, mas uma forma de resistência ao governo militar e autoritário vigente nesse período. Apesar da constatação de Arelaro, a mesma reação de resistência não se verificou na implantação da reforma no ensino primário, ao menos não de forma tão veemente, que pudesse ter sido percebida através de noticiários da época, como no caso da reforma dos ginásios.

Uma diferença fundamental entre as duas reformas, a de 1967 e a de 1983, se encontra na forma de implantação. A reforma de 1967 foi formulada

cautelosamente, a nível central e implantada inicialmente de forma experimental. Somente após cerca de dois anos, entre o início das discussões em torno da revisão do currículo e programas e a publicação do Ato 306, é que a reforma passou a ser estendida em 1969 às escolas estaduais. Não encontramos, no entanto, dados que nos possibilitasse afirmar, em quantas escolas a reforma foi implantada.

A efetivação da reforma que implantou o Ciclo Básico, como vimos, foi bastante contraditória quanto ao discurso participacionista proclamado e a prática da sua elaboração centralizada: iniciou-se democraticamente para terminar como uma imposição. Sua implantação, realizada de forma apressada, contribuiu para agravar ainda mais a resistência do professorado.

Em resumo, a elaboração e implantação do Ciclo Básico ficou centralizada na Secretaria de Educação, vindo de cima para baixo, não se propôs experimentalmente, foi implantada gradativamente (atingindo inicialmente a 1ª série e, no ano seguinte a 2ª série)e, não cercou-se de medidas que, principalmente, informassem os implementadores da reforma das modificações básicas trazidas por ela. A reforma de 1967, embora também tivesse sido formulada pela cúpula e implantada também de forma gradativa, utilizou-se para sua implantação de estratégia diferente da utilizada pela reforma de 1983. A reforma de 1967 utilizou-se de algumas medidas para informar os implementadores da reforma (professores, diretores, supervisores) assegurando-lhes o respaldo necessário para sua concretização.

### **3. A promoção automática e a desseriação.**

Na reforma de 1967, a utilização do termo “níveis” se referia ao agrupamento das 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> e das 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries, compondo os níveis I e II respectivamente. Na reforma de 1983, o termo ciclo se referia ao agrupamento das 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries do 1º grau estabelecendo um contínuo de dois anos. A diferença fundamental entre as duas organizações está em que a primeira não extinguiu as séries no seu interior, enquanto a segunda o fez. Dessa diferença decorre o fato de que a primeira pôde ser caracterizada pela promoção automática, enquanto a outra se caracterizou pela desseriação.

Os significados de ciclos e níveis são, portanto, similares. São formas de organização escolar que podem incorporar ou abolir a organização seriada formando blocos que têm dois anos de duração. Trata-se apenas de utilizar uma nova nomenclatura para dar uma outra aparência a uma medida historicamente polêmica, a promoção automática. A dissimulação da medida - promoção automática - faz-se necessária em maior ou menor grau de acordo com a resistência que pode gerar entre os professores. Apesar dos ganhos que a promoção automática pode resultar ao aluno, enquanto uma alternativa que oferece a este mais tempo para a aquisição de conhecimentos, principalmente na fase de alfabetização, o professor permanece resistente à essa medida.



Segundo Antunha (1962) a medida denominada promoção automática passou a ser discutida no final dos anos 50 por intelectuais de renome na educação brasileira, como Almeida Jr. e também, por políticos conhecidos, como Juscelino Kubitschek.

Antunha considera que o termo promoção automática é bastante polêmico e, em consequência dessa polêmica, prefere denominar a medida como “promoção por rendimento efetivo”.

Para ela, a medida tomada isoladamente seria insuficiente para resolver o problema de vagas nas escolas, ao mesmo tempo que sua utilização descuidada poderia esvaziar o conteúdo do ensino. Mas, *“a adoção desse regime, desde que sejam previamente estabelecidas as condições indispensáveis para o seu funcionamento, corresponde intimamente aos interesses da escola primária e da criança.”* (Antunha, 1962:99 )

Entendemos por “promoção automática” (na escola primária), em contraposição à reprovação, a passagem gradual e contínua do educando pelas várias séries da escola elementar, de maneira que lhe seja assegurado o direito de aí permanecer todo aquele tempo que lhe é garantido por lei, em condições adequadas às suas possibilidades de aprendizagem. (op.cit.:104)

Com respeito à graduação e à continuidade, a autora entende como sendo o prosseguimento de um curso sem interrupções no desenvolvimento do seu programa de um ano para outro, evitando-se, portanto, a repetição de conteúdos.

Dessa forma, estariam sendo consideradas as possibilidades reais e o ritmo de aprendizagem de cada aluno. A medida, segundo a autora, consideraria assim, não mais exclusivamente aqueles alunos médios, mas também “*aqueles que se situam nas extremidades da curva*”, ou seja, “*os bem dotados*” e os “*de limitada dotação*”. “*A escola, assim, deixa de ser seletiva. Educa cada um no nível que cada um pode chegar. A sociedade precisa de todos, independente de uniformidade de suas aptidões.*” (id.:108).

A forma como Antunha compreende a promoção automática (ou promoção por rendimento efetivo) está presente na renovação do ensino primário -1967, onde a implantação dos níveis corresponde à intenção de promover o avanço progressivo do aluno na aquisição da sua escolaridade. Com a medida, porém, introduz-se a idéia da diferenciação sem prejuízo da homogeneização, ou seja, todas as crianças passariam a ser atendidas (homogeneidade) de acordo com suas características individuais (diferenciação). (SP/SE, 1968d:137).

O que se propõe é a escola democrática: oportunidade para todos; escola dinâmica, realista: não impede os avanços, o progresso individual, a diferenciação - mas sem prejuízo da homogeneização, que há de ser o alvo da “*escolaridade brasileira*”. Enfim, se quisermos que no Nível I a criança saiba ler - muitos continuarão a ler “*melhor*”, na mesma taxa diferenciadora de sempre, mas que todos saibam ler. E assim no mais. (id.)

A idéia de continuidade, de seqüência, da não-interrupção dos estudos com a reprovação extrapola na reforma de 1967 os muros da escola primária com a

abertura dos ginásios e, posteriormente, com a criação dos GEGs (grupo escolar ginásio). De modo inédito, e daí o caráter progressista da gestão Ulhoa Cintra/Azanha, inaugurou-se a escola e a escolaridade de oito anos. A escola de oito anos somente se concretizou formalmente com a reforma estabelecida pela Lei 5692/71, mas, em 1968/69, quando as primeiras crianças que fizeram os exames simplificados puderam ingressar no ginásio, essa escola de oito anos começava a se efetivar.

Quanto à desserialização<sup>31</sup>, com a proposta do Ciclo Básico procurou-se diferenciá-la da promoção automática, introduzindo a idéia de *continuum*. Barreto, que participou do processo de formulação, implantação e avaliação do Ciclo Básico (1987) assegura que:

O pressuposto do Ciclo Básico é a desserialização: juntaram-se as 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries em um contínuo. É absolutamente consensual que a reprovação em massa na passagem da 1<sup>a</sup> para a 2<sup>a</sup> série é uma questão de arbitrariedade do sistema e não do aluno. (op.cit:126)

Em outro artigo, Barreto assegura que:

Abrangendo o que tradicionalmente correspondia às 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau, o Ciclo Básico tem a duração mínima de dois anos para que o aluno tenha o tempo necessário para aquisição da leitura e da escrita, o desenvolvimento da expressão oral e demais formas de expressão e a ampliação de sua visão de mundo através da aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais em

---

<sup>31</sup> Os documentos referentes ao Ciclo Básico utilizam tanto o termo desserialização como desserialização para designar a extinção das 1<sup>as</sup> e 2<sup>as</sup> séries, instituindo um ciclo de dois anos de duração.

relação às diferentes áreas do currículo: Matemática, Ciências e Estudos Sociais. (1987:11)

Como já apresentamos no capítulo II, o Ciclo Básico caracterizava-se fundamentalmente pela continuidade do processo de escolarização; o respeito às características individuais do aluno, a necessidade de flexibilidade na organização curricular e na avaliação do aluno. Deveria para tanto, assegurar ao aluno tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais.

Considerando o exposto por Antunha e por Barreto, em que diferem a organização em “níveis” da organização em “ciclos”? Que diferenças fundamentais existem entre a promoção automática, promoção por rendimento efetivo, desseriação ou *continuum*? Fundamentalmente, a idéia de continuidade e respeito às características individuais do aluno não diferem entre nas medidas supracitadas; mas sim, o modo de nos referirmos às mesmas.

Podemos inferir ainda que as diferentes formas de se dizer a mesma coisa, ou melhor, as diferentes formas de não se dizer algo tão polêmico, ou seja, promoção automática, tem exigido, no decorrer dos anos, o apelo à criatividade dos administradores e educadores em geral. Esse esforço, no entanto, não tem atingido seu principal objetivo: ludibriar o professor. Seja com a desseriação ou mesmo com o *continuum*, os professores alfabetizadores identificaram o Ciclo Básico como uma reforma que introduzia a promoção automática.

Em relação à resistência dos professores ao Ciclo Básico, pensávamos inicialmente que estivesse ligada não somente à idéia de resgate da promoção automática, mas ao resgate da própria reforma de 1967. Porém, nos documentos analisados verificamos que a associação do Ciclo Básico com a reforma de 1967, entre os professores, é quase inexistente.

Azanha (1996) assevera que parte dos professores que estavam trabalhando na rede pública naquela época (1967) já se encontrava aposentada em 1983; para Arelaro (1996) outro motivo teria desviado a atenção dos educadores do que ocorria em 1967 na educação, ou seja, o envolvimento com os movimentos de resistência ao regime da época. Ela mesma afirma que depois de 1969, quando passou a participar mais ativamente dos movimentos de oposição, distanciou-se do setor educacional e se recorda pouco do que ocorreu naquele ano na educação.

Entre os poucos autores que se referem à reforma de 1967 e à associação desta com o Ciclo Básico podemos citar: Ambrosetti (1992), Nébias (1991), Arelaro (1988) e Ruz Peres (1994). Nenhum dos autores desenvolveu uma análise específica sobre a reforma de 1967 ou apontou mais demoradamente as aproximações e distanciamentos desta com o Ciclo Básico, isso por que essa temática não se colocava como tese central nos trabalhos por eles desenvolvidos. No caso de Ruz Peres, este apresenta rapidamente a reforma de 1967, dando maior ênfase à abertura dos ginásios, mas também aponta a similaridade do Ciclo Básico com a reforma do ensino primário. Nébias apresenta resumidamente a reforma de

1967 e faz afirmações equivocadas em relação à mesma quanto ao método de alfabetização que teria instituído (método global). Arelaro e Ambrosetti, talvez até por desfrutarem da orientação de seus trabalhos por pessoas mais próximas do principal personagem das reformas aqui abordadas, prof. Azanha, e, também pelo fato das duas autoras terem participado da reforma do ensino primário de 1967, fazem uma apresentação, embora rápida, um pouco mais consistente e coerente, apontando a reforma de 1967 como precursora do Ciclo Básico. Porém, como afirmamos acima, a reforma de 1967 não consistia na temática central dos trabalhos realizados pelos autores aqui citados. Quanto à participação destas autoras na reforma de 1967, enquanto a primeira esteve assessorando a Secretaria de Educação neste período, a segunda se encontrava na sala de aula, sendo uma das implementadoras da reforma na prática.

Outro aspecto relevante em relação à postura do professor frente à proposta de implantação da promoção automática, se refere à questão da sua autoridade. A impossibilidade de aprovar ou reprovar o aluno, retirou do professor um instrumento que para ele era fundamental: a avaliação. Através desta, o professor supõe exercer seu poder sobre os alunos, muitas vezes de forma subjetiva e arbitrária. A esse respeito Barreto assevera que:

Ele [o professor] reage violentamente quando vem alguma medida de fora que interfere no juízo que faz do aluno. Segundo o professor, esta é uma área que concerne a ele e só a ele cabe decidir ... Ele reage muito mal a qualquer

proposta de promoção automática, como reagiu mal no início do ciclo básico.

(Barreto, 1987: 132)

Uma das contribuições à educação, introduzidas pelo Ciclo Básico, ao recolocar a questão do *continuum* ou desseriação, foi o resgate do debate em torno da promoção automática. Como consequência desse debate, a maneira como vinha sendo realizada a avaliação dos alunos e as consequências que dela decorreriam, também foram debatidas e repensadas, contribuindo para uma nova abordagem da avaliação, para que esta não fosse utilizada enquanto instrumento arbitrário e repressor, o que em muito contribuía para estigmatizar os alunos, principalmente os de frações de classe mais pauperizadas. Muitos professores, mesmo depois das discussões travadas, ainda resistem às novas abordagens da avaliação do aluno.

#### 4. O papel do professor nas reformas de 1967 e de 1983.

Os professores, muitas vezes vistos como mero executores de ordens, como outros agentes da educação, foram tratados pelas duas reformas em alguns aspectos de forma bastante diversa, em outros, de forma similar.

Na reforma de 1967, os professores não foram convidados a participar da sua formulação, a que realizou-se a nível central. Nesse sentido o relatório da Chefia do Ensino Primário de 1968 assegura que:

Essa tarefa pode estar centralizada, em dado momento, nos chamados “órgãos de cúpula”- que somam aspirações, planejam e dispõem de instrumentos executivos - mas devem ser conscientes de que o êxito se apoia:

a) no professor...b) no diretor de grupo escolar...c) no inspetor escolar...d) no delegado de ensino...(SP/SE,1968d:157)

Quanto ao apoio estendido aos implementadores da renovação do primário - professores, diretores, dentre outros - a Secretaria optou pelo treinamento de baixo para cima, ou seja, começando pelos professores até chegar nos delegados de ensino. Para tanto, concomitantemente à revisão do currículo e programas, reorganizou-se e equipou-se o SOP, SEROPs e criaram-se os centros-pilotos, procurando meios pelos quais se fariam o treinamento e o apoio ao professorado. (SP/SE,1968d:158) O apoio ao professor, principalmente, através dos órgãos supracitados exigiu também o treinamento e a contratação de novos orientadores.



A reforma de 1967 assegurou ainda aos professores a autonomia pedagógica, favorecendo o trabalho criativo, responsável e competente. Essa autonomia foi respaldada por cursos e palestras possibilitando ao professor o seu exercício efetivo. O aspecto fundamental do tratamento dado aos professores entre 1967-70 foi o seu treinamento e apoio anteriores à implantação das medidas renovadoras do ensino primário, possibilitando-lhes a implementação reforma de modo mais segura.

O contrário ocorreria em 1983, com a implantação do Ciclo Básico. Vimos de forma bastante demorada como foi a formulação e implantação do Ciclo Básico; publicado o decreto que o instituiu em dezembro de 1983, não houve tempo para o planejamento de treinamento dos professores que, ao iniciarem o ano letivo em 1984, se depararam com uma “nova” reforma, inseguros sobre o que fazer. Somente após a implantação da reforma é que foram sendo criadas formas de capacitação, treinamento e atualização dos professores, principalmente por meio do projeto Ipê. Com o decorrer do tempo, outras medidas foram sendo tomadas como: a criação das oficinas pedagógicas, monitorias, cursos conveniados às universidades paulistas, dentre outras.

A gestão Paulo Renato de Souza na Secretaria de Educação (que substituiu Paulo de Tarso em meados de 1984), caracterizou-se pelo investimento maciço no apoio técnico aos professores: entre 1984-85 realizaram-se 315 cursos de capacitação e aperfeiçoamento. Para o projeto Ipê foram criados, em 1984, cerca

de 2.431 telepostos e, em 1985, mais de 1396, onde foram transmitidos 53 programas entre 1984 e 1986, em cooperação com a RTC - Rádio e Televisão Cultura, além de outros programas voltados ao 1º e 2º graus.

Além do que já foi exposto, há que se asseverar ainda que, tanto os diretores como os supervisores de ensino, enquanto peças-chave para a implantação de qualquer reforma não foram bem informados ou capacitados para exercerem tal função. Segundo Ambrosetti:

Durante o breve período que mediou a primeira divulgação das medidas à rede, entre outubro e novembro de 1983, e a assinatura do Decreto 21.833, que o instituiu, em 28 de dezembro do mesmo ano, o Ciclo Básico sofreu sérias críticas, especialmente por parte dos diretores de escola e supervisores de ensino, convocados a participar de reuniões a nível regional com representantes dos órgãos centrais da Secretaria, que deveriam dar maiores esclarecimentos sobre a proposta. (Ambrosetti, 1990:60) (grifos nossos)

Esclarecer a proposta do Ciclo Básico inicialmente era tarefa quase impossível já que a proposta veio vazia; trazia basicamente diretrizes muito amplas, ninguém sabia de que forma os alunos passariam a ser avaliados, se o conteúdo a ser ensinado deveria ser revisto, como agir no caso de uma criança estar no 2º semestre de Ciclo Básico e necessitar ser transferida para uma escola seriada, dentre outras dezenas de dúvidas. Um breve passar de olhos nos processos enviados ao Conselho Estadual de Educação, no período entre 1984 e 1986, nos possibilitou perceber a quantidade de dúvidas, problemas e confusões geradas pela

ausência de informações mais detalhadas e consistentes sobre o funcionamento do Ciclo Básico.

Portanto, as reformas diferem inicialmente pela maneira como trataram o professor. Enquanto os formuladores da reforma de 1967 procuraram cuidar previamente da capacitação dos implementadores da renovação do primário o mesmo não aconteceu em relação aos implementadores do Ciclo Básico. Este fato, certamente, cooperou para a maior ou menor resistência dos professores em relação às reformas. A avaliação da qualidade desse apoio pode ser encontrada nos trabalhos de Bonel (1994) e Ambrosetti (1990) que, analisaram consistentemente a forma como foi recebida a implantação do Ciclo Básico pelos agentes implementadores e apontam também a importância dos especialistas na concretização das reformas.

No entanto, pode-se afirmar que, de modo geral as duas reformas, antes ou depois de sua implantação, tiveram uma política de apoio ao professor. A primeira, porém, nos pareceu mais eficiente e respeitosa com relação ao professor.

## 5. Mecanismos diferenciadores e homogeneizadores:

Vejamos primeiramente o que estamos entendendo por mecanismos diferenciadores e homogeneizadores.

A ideologia das diferenças individuais, que incorreria no tratamento diferenciado e individualizado do aluno, segundo Noronha (1982), tem sua origem no psicologismo *“utilizado como técnica de tratamento dos alunos”*. Essa ideologia, ... *“se manifesta na prática pedagógica como um instrumento pedagógico de legitimação do fracasso, de justificativa das atitudes discriminadoras e como respaldo ‘científico’ da ineficiência.”* (Noronha,1982:37)

Dessa diferenciação, baseada supostamente no respeito às diferenças individuais, decorreriam discriminações no interior da escola, na sala de aula, que concorreriam para a marginalização de certas crianças, principalmente daquelas originárias de camadas sociais mais pobres. A diferenciação também encobre a ineficiência, deficiência e incompetência da escola e de seus agentes, concentrando no aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar. A apologia do respeito às diferenças individuais do aluno também tem servido para justificar a simplificação do currículos e dos programas, a adoção de medidas assistencialistas, o remanejamento de alunos com base no seu rendimento escolar.

Deve-se, entretanto, não perder de vista que, obviamente, as diferenças existem na sociedade, nas classes sociais, nos estratos, agrupamentos ou na família. Algumas características comuns identificam esses grupos, como também diferenças que lhes são peculiares, os diferenciam de outros grupos. Dentro de cada grupo, até mesmo em uma família nuclear, formada por pai, mãe e filhos, cada um possui suas próprias características embora tenham vários aspectos em comum.

A escola pública, como vários autores já evidenciaram, funciona como se atendesse a uma única clientela homogênea que comumente identificamos de classe média<sup>32</sup>. Porém, principalmente após os anos 70 percebemos a preocupação dos reformadores em adequar a escola à nova clientela que passou a atender nos últimos 40 anos, ou seja, a classe dominada na suas frações mais desprovidas economicamente. Dessa intenção decorrem ainda hoje, vários debates sobre a qualidade da educação que passou a ser oferecida a essa clientela e, as posições a esse respeito são as mais variadas.

As funções homogeneizadoras da escolarização geralmente, em suas origens, aparecem relacionadas às pretensões de promover a unidade nacional de determinados Estados. São determinados aspectos presentes, no caso, nos currículos escolares que permitem identificar um grupo, um povo, uma nação por meio de um conjunto de idéias, conteúdos, costumes, etc., comuns. A

---

<sup>32</sup>Para Stavenhagen segundo a teoria do antagonismo entre as classes, a classe média não pode existir. O que comumente se denomina classe média é, na verdade, uma fração superior da classe dominada. Ver Stavenhagen, 1981.

homogeneização não se contrapõe necessariamente à diferenciação, considerando o exposto acima quanto às características comuns e diferentes existentes dentro de um mesmo grupo.

Nas reformas estudadas, a função homogeneizadora como a diferenciadora se apresenta principalmente através do currículo e dos programas. Interessa-nos destacar, o que em cada reforma se considerou como característica homogeneizadora e diferenciadora.

Os documentos referentes à reforma de 1967 evidenciam que os reformadores levaram em consideração tanto os aspectos diferenciadores presentes nas medidas implantadas como os aspectos homogeneizadores sem explicitar que entendendo-os como “naturais”, o que não é de se estranhar, se considerarmos a época sobre a qual estamos falando. A crítica às funções reprodutoras e à condição de aparelho ideológico da escola, apenas se iniciava neste período. Os principais estudos em torno do papel ideológico da escola datam principalmente do final dos anos 70, caracterizando a tendência crítico-reprodutivista na educação. (ver Saviani, 1989).

Em alguns documentos encontramos evidências do que afirmamos acima:

A escola primária há de aspirar dotar as crianças de sentimento de brasilidade e de aquisição de recursos integradores e criadores. A dicotomia subsistirá sempre: as bases multiplicadoras (escolaridade) e as ampliações sempre

dependendo de vários fatores (o ensino). Apoiamo-nos em DurKheim: no trabalho educativo se completam a “homogeneização” e a “diferenciação”. (SP/SE, 1968d:135)

O que se propõe é a escola democrática; oportunidades para todos; escola dinâmica, realista: não impede avanços, o progresso individual, a diferenciação - mas sem prejuízo da homogeneização, que há de ser o alvo da “escolaridade brasileira. (id.:137)

O conflito dessa dicotomia - aprendizado inicial lento e exigências sociais velozes - tem encontrado resposta harmonizadora nas “diferenciações pessoais” de alguns alunos. Essa minoria é que tem vencido a deficiência escolar e ela é que mantém o ritmo do progresso ascendente. A escola é seletiva inconscientemente. (id.:140)

O que textualmente se propõe é que a escola primária propicie a escolaridade básica e, quando possível, o ensino<sup>33</sup>. Propõe-se que a escola primária se desfaça dos fins que lhe foram impostos, os quais ela não consegue alcançar senão em casos de exceção. O fracasso escolar estaria sendo entendido aqui como resultante de uma série de fatores, inclusive da incompetência da escola.

O pensamento daqueles estavam na cúpula da Secretaria de Educação convergia para a idéia de que, embora as conseqüências da evasão e reprovação estivessem ligadas à origem sócio-econômica e cultural do aluno, o professor e a escola teriam também sua parcela de responsabilidade. A reforma de 1967, em

---

<sup>33</sup> os formuladores da reforma de 1967 diferenciam o conceitos de escolaridade e ensino primário. A escolaridade seria o mínimo, o básico, e comum a toda escola primária do país: habilidades, técnicas e atitudes que devem ser ensinadas. O ensino, refere-se ao que pode ser ministrado, ou seja, havendo condições, seria o aprofundamento da escolaridade. Enquanto a escolaridade é comum a todo o país, o ensino varia em profundidade e extensão de acordo com características pessoais e regionais.

decorrência dessa visão de fracasso escolar, teve uma preocupação particular e primordial com o professor, no sentido de instrumentalizá-lo para que deixasse de ser mero executor de instruções para se assumir enquanto educador. Pode-se afirmar que essa era uma análise bastante crítica e acertada para esse período.

Para Azanha (1969:7), seria preciso que a reforma construísse uma nova concepção de escola primária onde o que *“importa é que tenha (a criança) adquirido certos hábitos que lhe permitam construir uma certa formação geral”*; o que se faria a partir da mudança de atitude dos agentes da educação e também da revisão do currículo e dos programas da escola primária com a facilitação dos conteúdos. Azanha assevera que a *“formação geral é o processo essencialmente individual, que se forma e se desenvolve a partir de certo instrumental, de uma atitude crítica, de um trabalho que pudermos inculcar...”*(*id.*:9). Ou seja, as atitudes, adquiridas através da escolaridade básica, possibilitam a aquisição de outros conhecimentos que poderão ser aprofundados à medida que o aluno tiver interesse pelos mesmos. Com base no conceito de escolaridade e de ensino expostos anteriormente, e de acordo com a exposição de Azanha, a criança adquiriria hábitos e atitudes, que não se perderiam, mas, permaneceriam e cooperariam para o aprofundamento de conhecimentos outros, de acordo com o interesse desta.

Convém apontar aqui uma característica presente na reforma de 1967 decorrente, principalmente, do pensamento de Azanha: a brasilidade. Com este



termo procura traduzir a idéia de um conjunto de saberes que se caracterizaram por homogeneizadores, comuns, e que transmitiriam a todas as crianças, independentemente de suas características individuais, um conteúdo básico que caracterizaria o povo brasileiro. Essa idéia se diferencia da idéia de escola comum nacional<sup>34</sup>, a qual dificulta a incorporação, nos conteúdos, de diferenciações culturais, presentes nas diferentes regiões do país.

Segundo Azanha (1995), o currículo mínimo com características de brasilidade, se configuraria por alguns “instrumentos fundamentais do saber”: a língua materna, a matemática, a história e a geografia. *“O mais viria por acréscimo, sem mentiras, quando fosse possível”*. (op.cit:34)

O currículo escolar seria um dos exemplos da tentativa da ação uniformizadora dos órgãos político-administrativos da educação e que não tem propiciado às escolas a possibilidade de exercerem sua autonomia. Em decorrência ao número de disciplinas, que deveriam ser mínimas, os órgãos político-administrativos não abrem espaço para a escola enriquecer o currículo, quando possível, com disciplinas que estariam ligadas às características da comunidade em que está inserida.

---

<sup>34</sup>Gandini nos mostra que o principal objetivo da educação nacionalista, seria *“fazer com que todos os indivíduos de uma nação compreendessem que, apesar das desigualdades ‘aparentes’, todo seu esforço e trabalho se dirigem igualmente para o bem da coletividade”*.(Gandini, 1996:86) A igualdade entre os homens deveria ser propiciada pelo Estado baseado no pressuposto de que todos são iguais perante Deus.

Os aspectos que caracterizam a homogeneidade da escola primária reformada a partir de 1967, podem ser constatados através dos programas escolares decorrentes do currículo simplificado, dentre eles, a instituição do currículo mínimo para todas as escolas primárias. Antes da reforma, havia um currículo específico para escolas urbanas e para rurais. O currículo, na cidade e no campo passaram a ter uma base comum à qual poderia ser acrescentada, quando possível, disciplinas voltadas à realidade de cada localidade.

Em 1983, com a formulação e implantação do Ciclo Básico, os mecanismos diferenciadores evidenciaram-se principalmente através da orientação no sentido do remanejamento de alunos baseado seu no rendimento escolar. A medida gerou várias discussões em torno dos seus resultados os quais, mais estigmatizavam o aluno do que cooperavam para o seu desenvolvimento.

Segundo Duran (1990) a utilização do remanejamento foi alvo de reflexões críticas as quais evidenciaram o caráter ideológico e mistificador presente nas abordagens medicalizadas e psicologizadas do fracasso escolar. Essa visão do aluno, do seu fracasso e da formação de classes-reduto de “crianças que não conseguem aprender”, ao mesmo tempo que foi sendo criticada propiciou a definição de uma nova forma de compreender o processo de alfabetização<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> inicialmente a proposta do Ciclo Básico quanto à alfabetização baseava-se nos programas e métodos que foram difundidos pela SE entre as décadas de 70-80. A partir da implantação do CB e das críticas que surgiram, novas abordagens foram sendo incorporadas à proposta, principalmente com base nos estudos da lingüística e do construtivismo de Emília Ferreiro.

Nos fragmentos citados abaixo podemos perceber como a proposta do Ciclo Básico tratava o aspecto da diferenciação de alunos:

Considerando que as séries iniciais de 1º grau nas escolas estaduais devem levar em conta o aspecto de continuidade do processo educativo e respeitar as características individuais dos alunos,... permitir maior flexibilidade na organização curricular e na avaliação do desempenho de cada aluno individualmente na fase de alfabetização...permitir aos alunos que necessitem de atendimento individualizado...assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais...(Decreto 21.833, 28/12/83) grifos nossos.

Segundo a Carta Escolar (SE, s/d), um dos primeiros documentos divulgados pela Secretaria sobre a implantação do Ciclo Básico, a escola deveria estar “*comprometida com o projeto de uma sociedade futura onde o mundo continue sendo plural, porém justo.*” (grifo nosso) A Carta evidenciava também que, o regime seriado não considerava as diferenças individuais de cada criança enquanto que o Ciclo Básico significaria o respeito à essas diferenças “*mesmo em condições adversas*” (?).

No texto que regulamenta a implantação da reforma (Res.nº13, 17/01/84) , quanto ao agrupamento de alunos afirma-se que a formação de classes é responsabilidade do diretor escolar e do professor de Ciclo Básico, e deve levar em

consideração a idade, o estágio de desenvolvimento e os antecedentes de escolaridade do aluno; porém ressalva:

Art.10º - O remanejamento de alunos será feito sempre que a avaliação do trabalho realizado pela escola o exigir considerando, além do rendimento escolar, o desenvolvimento pessoal dos alunos, prestando-se esclarecimentos aos pais. (SP/SE, 1988a:22) (grifo nosso)

Ao iniciar o ano letivo as crianças eram agrupadas segundo a idade, em classes heterogêneas quanto ao rendimento escolar e desenvolvimento pessoal; a partir das primeiras verificações de rendimento passavam a ser remanejadas. Com base no rendimento médio da classe ocorriam remanejamentos sucessivos até que as classes se tornassem homogêneas, desdobrando-se em classes de: alunos bons, médios ou fracos; ou ainda fortes, médios e fracos; classes avanzadas, intermediárias e de repetentes - estes últimos, condenados à reprovação, o que no caso do Ciclo Básico somente ocorreria na passagem para a 3ª série.

Apesar de estarmos destacando o remanejamento como mecanismo diferenciador presente no Ciclo Básico, com a reforma se pretendia inicialmente, inclusive por meio dessa medida, diminuir os traços de autoritarismo e discriminação que permeavam as relações sociais, que no caso, se manifestavam dentro da escola. (SP/SE, 1983b:2)

Com a concretização da reforma, a avaliação de sua implantação e dos primeiros anos do seu funcionamento, somadas às descobertas de Emília Ferreiro

(das quais decorreram um novo conceito de aluno, de processo de ensino-aprendizagem, de diferenças individuais), a reforma foi sendo revista nos seus conceitos básicos, redirecionando seu conteúdo pedagógico e político.

O caderno nº 6 do Projeto Ipê (1984), dedicado à forma de organização escolar no Ciclo Básico, procurou rever, principalmente, o modo como vinha sendo entendido e utilizado o remanejamento de alunos, que inicialmente demonstrou resultados negativos em decorrência da falta de informações sobre a medida, dentre outros fatores.

Isto tem levado ao tratamento dicotômico dessas questões: ou se organizam classes homogêneas, ou heterogêneas, ou o professor trabalha com a classe como um todo (e aí ele é criticado por que não dá atenção às diferenças individuais), ou se espera que ele dê atendimento individualizado (e aí ele não sabe o que fazer com os demais alunos). (SP/SE, 1984e:5)

O documento procura evidenciar que a classe, enquanto um grupo social, desenvolve atividades que são comuns, unificadoras, ao mesmo tempo que deve desenvolver atividades diversificadas, atendendo às diferenças específicas de cada aluno levando sempre em consideração a contínua integração do grupo. *“Atende-se o individual, para que ele possa acompanhar o geral.”* (id.)

Os elementos homogeneizadores e unificadores indicados pelo Projeto Ipê são: o professor, a idade da criança (enquanto etapa do desenvolvimento físico, emocional, intelectual, moral e social) e a atividade comum. O documento propõe,

no que se refere à idade, que deve-se levar em consideração o estágio de desenvolvimento geral da criança em não apenas o seu rendimento escolar. Quanto à atividade comum, lembra a importância do atendimento das dificuldades específicas da criança individualmente ou em subgrupos, sem a isolar das atividades comuns da classe. (id.:7)

Enfatiza-se, no citado documento, como objetivo principal do remanejamento, o desenvolvimento global da criança. Não se tratava, portanto, de procurar simplificar o trabalho do professor, mas criar condições para facilitar a aprendizagem do aluno.

Enfim, o que se propõe com o remanejamento seria a heterogeneidade equilibrada do grupo-classe, de forma a propiciar ganhos positivos ao aluno sem obstacularizar o trabalho do professor. Disso decorre a necessidade de propiciar condições de trabalho adequadas ao professor, e também formação e informação de qualidade para realizar seu trabalho e superar as dificuldades das vicissitudes do trabalho docente. *“Se a escola não sabe lidar com a pobreza, fazer classes homogêneas por desempenho escolar ou domínio de pré-requisitos é selecionar obviamente, em função da origem sócio-econômica cultural.”* (id.:9)

O que se pode concluir a partir do que foi exposto acima, ainda que provisoriamente, é que as reformas, ao menos textualmente, buscaram amenizar os mecanismos diferenciadores presentes no processo de escolarização; também a

preocupação com o aspecto homogeneizador se evidencia na incorporação dos conteúdos básicos, simplificados no sentido de adequação à clientela porém, sem empobrecer o conteúdo a ser transmitido.

No entanto, ocorre que na prática essas pretensões não se verificam. A simplificação dos programas tem implicado no seu empobrecimento, à medida que não se tem assegurado condições mínimas de trabalho aos professores; e também que não se tem investido na sua capacitação adequada e eficaz. Com a reforma de 1967, como vimos procurou-se priorizar o apoio ao docente, buscando convencê-lo de seu papel, informando-o antecipadamente sobre as medidas reformadoras que seriam implantadas. O mesmo não ocorreu com o Ciclo Básico: os professores acompanharam as evidências de que uma reforma seria implantada e, após dois anos de sua implantação, não dispunham de esclarecimentos relativos às formas de resolução de problemas pontuais decorrentes das medidas adotadas.

## V. Conclusões

*O passado é lição para se meditar, não  
para reproduzir. (Mário de Andrade)*

Ao analisarmos as duas reformas que são os objetos de estudo desse trabalho, e que foram identificadas enquanto: Reforma do Ensino Primário, 1967 e Ciclo Básico, 1983; tínhamos como objetivo confirmar a hipótese de que existe um movimento oscilante e recorrente na educação paulista que produz e reproduz reformas educacionais.

Para tanto, inicialmente contextualizamos histórica e politicamente as reformas. No segundo capítulo analisamos a Reforma de 1967 sob alguns aspectos, demonstrando seu caráter integrador, pois foi o ponto de partida para uma reforma que abarcou os graus primário, ginásial e colegial, incluindo o curso normal. O caráter integrador dessa reforma inaugurou no Estado de São Paulo, a escolaridade de oito anos com a facilitação dos exames de admissão e também a escola de oito anos, com a criação dos grupos-escolares-ginásios. Assim, aquela reforma pôde ser caracterizada como inovadora e ousada ao procurar ainda reorganizar a estrutura seriada do curso primário e ao implantar a promoção automática, permitindo que o aluno tivesse mais tempo para ser alfabetizado, tendo seu ritmo de aprendizagem respeitado e sendo poupado das consequências negativas da reprovação, principalmente nos primeiros anos de escolarização. No entanto, os principais



responsáveis por esta reforma, foram destituídos de seus cargos em 1970, acusados de subversão.

Apesar das dificuldades enfrentadas, encontramos documentos preciosos (talvez raros) sobre a referida reforma. Infelizmente uma das principais bibliotecas responsáveis por documentos históricos da educação, localizada na CENP, órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, mantém-se precariamente, não dispondo dos recursos básicos para seu funcionamento.

No terceiro capítulo, a reforma que implantou o Ciclo Básico foi analisada seguindo, sempre que possível, a mesma linha de análise da reforma de 1967, considerando-se os aspectos de sua formulação, implantação e funcionamento. Isso nos permitiu verificar que, em muitos aspectos, o Ciclo Básico reproduziu a reforma supracitada. Algumas das principais medidas reformadoras reproduzidas foram confrontadas no quarto capítulo: processo de formulação e implantação introdução da promoção automática, o papel atribuído aos professor, a análise dos mecanismos diferenciadores e homogeneizadores das medidas adotadas.

As diferenças entre as reformas estão ligadas principalmente ao contexto político em que cada uma foi formulada e implantada, ou seja, em períodos de menor ou maior abertura política, possibilitando ou não a concretização de iniciativas que visassem a democratização da educação.

Quanto às semelhanças entre as reformas estão: a forma de organização escolar, a promoção automática, a recuperação paralela, o remanejamento e a visão de aluno o qual deve ter respeitado seu ritmo de aprendizagem e suas diferenças individuais. Estas semelhanças indicaram que uma reforma resgatou muitos propósitos e medidas da outra.

A reforma de 1967 além de inovadora foi, em alguns aspectos, mais ousada que a reforma de 1983: com a instituição dos níveis I e II assegurou quatro anos de escolaridade básica que poderiam ainda ser estendidos com as medidas de abertura do ginásio. Já a reforma de 1983 restringiu-se às duas primeiras séries do 1º grau assegurando dois anos de escolaridade. Poderíamos inferir que a reforma do ensino de 1º grau tornou-se incoerente ao não ser estendida às demais séries, pois, se o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno foi o argumento básico para a desseriação esta deveria ter sido estendida a todo o 1º grau, promovendo a concretização da escolaridade e da escola de oito anos. Essa possibilidade chegou a ser estudada por algumas pessoas ligadas aos órgãos centrais da Secretaria de Educação mas, não se concretizou. (ver Barreto, 1987a)

Apesar da similaridade das reformas, a maioria dos autores e documentos por nós consultados evidenciaram que a resistência ocorrida em relação à implantação do Ciclo Básico não teve relação com a reforma de 1967. Verificamos, no entanto, que a promoção automática foi um dos motivos da resistência, não somente em 1983 com o Ciclo Básico mas desde os idos de 50

quando se iniciaram as discussões em torno do tema. Outros motivos derivam principalmente da forma como o Círculo Básico foi formulado - a nível central - e, implantado - por Decreto, interrompendo o processo participativo.

A hipótese inicialmente colocada, foi sendo confirmada a cada avanço na análise das reformas. Ainda durante a coleta de dados, a cada texto encontrado sobre a reforma de 1967, confirmava-se nossa hipótese, ou mesmo, através das entrevistas concedidas pelos professores José Mário Pires Azanha e Lisete Regina Arelaro. Estas, se não foram as fases mais profícuas do trabalho, foram certamente das mais prazerosas, pois, além de serem personalidades importantes para a educação brasileira e paulista, são educadores muito admirados por nós.

Um dos objetivos deste trabalho foi o de identificar a participação de algumas personalidades nas reformas abordadas, dentre essas: Ulhoa Cintra, Cândido de Oliveira, Paulo de Tarso e o prof. José Mário Pires Azanha, sendo que este último destacou-se sobremaneira. Apesar da sua participação de forma diferenciada nas duas reformas suas idéias e ações foram fundamentais para a realização das mesmas. Algumas das principais linhas do pensamento de Azanha estiveram presentes e foram colaborações definitivas para o processo histórico de democratização da escola pública paulista (e brasileira). Dentre elas: a escola e a escolaridade de oito anos, a autonomia do trabalho docente, o apoio ao professor, a educação com características de brasilidade (e não de nacionalidade) da qual deriva sua visão de currículo mínimo. No entanto, Azanha além de não ter tido o

merecido reconhecimento, pelas idéias e ações inovadoras e ousadas, elas por duas vezes lhe custaram os cargos que assumiu na Secretaria de Educação entre 1967-70 e em 1983, além de ter sido indiciado e denunciado em inquérito policial militar, nos idos de 70.

Confirmada a reprodução parcial de uma reforma pela outra, caracterizando um movimento oscilante e recorrente de reformas na educação paulista, e a participação do prof. Azanha nestas, fica a seguinte questão: qual seria a explicação para a repetição das medidas reformadoras?

Entendemos que, para proposição das reformas, foi necessário que se constatasse sua necessidade. Verifica-se que não somente as formas de resolver os problemas da educação vem se repetindo, reproduzindo o passado, como também os problemas vêm se repetindo. Mas os problemas, diferindo das soluções apresentadas, não resgatam o passado, eles são os mesmos do passado, apenas estão agravados em um ou vários aspectos. Assim, se o Ciclo Básico resgatou as medidas implantadas pela reforma do ensino primário, assemelhando-se a esta, certamente foi em decorrência da semelhança dos problemas que objetivava resolver, dentre eles, os altos índices de reprovação nas séries iniciais.

Por outro lado, o Ciclo Básico não reproduziu integralmente a reforma de 1967. Nesse sentido, as reformas assim como os problemas que as geraram estão relacionados a algumas características mais gerais de nossa história, de nossos

problemas econômicos e sociais, de aspectos culturais e de própria tradição centralizadora da administração pública e, em especial, da administração da educação pública paulista.

O Brasil, enquanto país capitalista, encontra-se entre aqueles com os maiores índices de desigualdade social e, em parte em consequência à essa desigualdade a educação pública se encontra em permanente estado de precariedade. Embora na Lei 5692/71, na parte da exposição de motivos, encontremos a declaração do então ministro da educação, Jarbas Passarinho, de que a existência de um país e de uma educação desenvolvida e de qualidade deveriam ocorrer equilibradamente e, “o equilíbrio estaria portanto, em promover a cada momento, em quantidade e qualidade, uma escolarização de progresso material e, vice-versa...” (Brasil/MEC, 1971:9) esta ainda permanece longe de concretizar-se.

A sucessão de regimes autoritários, com breves intervalos de democracia no país, dificultaram o desenvolvimento de uma cultura política democrática, que busque preservar e assegurar direitos e políticos, bem como aperfeiçoar nas instituições representativas outros mecanismos de participação. Desse modo, tanto os agentes da educação (chefes e subordinados) como os seus usuários, têm dificuldades para efetivar sua participação em processos decisórios e, particularmente, na formulação, implantação e funcionamento de reformas

educacionais. Se em 1983 esse processo foi iniciado, como vimos, não passou de um breve ensaio.

A centralização, o autoritarismo e a burocratização têm sido características marcantes da gestão da educação pública. Essa tradição centralizadora, que também contribui para a incipiente cultura política democrática à qual nos referimos acima, dificulta o exercício da autonomia, por parte dos professores que, muitas vezes, não sabe o que fazer com o que lhe foi oferecido ou mesmo conquistado. Vimos com a reforma de 1967 que os professores não sabiam como agir em relação a autonomia que lhes foi oferecida; também em 1983, vários professores não souberam o que fazer com a possibilidade rara de participação nas decisões a serem tomadas em relação aos problemas da educação.

Esses aspectos, dentre outros, estão interligados entre si; em um círculo quase vicioso e, no conjunto resultam em nossa incapacidade de resolver, nesse caso, os velhos problemas da educação pública paulista. Portanto, faz-se necessário, antes de reproduzirmos reformas, analisá-las e, revermos as origens dos problemas educacionais que têm sobrevivido e, muitas vezes se fortalecido.

Apesar de tudo, as reformas, seja através da produção de medidas e inovações como através da reprodução das mesmas, resultaram em contribuições positivas à educação pública paulista. A contribuição seria maior se, no entanto, a reforma reprodutora - Ciclo Básico - resgatasse não somente medidas

“inovadoras” mas também a história dessas medidas, seus formuladores, seus resultados na época em que inicialmente foram propostas, cooperando tanto para a memória histórica da educação como para a solução dos sempre atuais problemas do setor educacional.

## VI. BIBLIOGRAFIA

### I. GERAL:

- ALVES, A.J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cad.Pesq.* (São Paulo), v.77, p.53-61, maio/1991.
- ALVES, O.R. *Os homens que governaram São Paulo*. São Paulo: Nobel/Edusp, 1986. p. 166-185.
- BARRETO, E.S. de S. O planejamento educacional e as novas demandas sociais. *Rev.S.P.Persp.* (São Paulo) v.3, n<sup>o</sup> 3, p.36-9, 1989.
- BARROS, C.A.S. de. *Conselho de escola deliberativo: desafios da democratização da gestão da escola pública paulista*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.
- BEISIEGEL, C. de R. Política Educacional e Programas de Alfabetização. *Idéias*. (São Paulo), n<sup>o</sup> 1, 1988
- BOBBIO, N. et.al. *Dicionário de política*. Brasília: Ed. UNB, 1994.
- BOURDIEU, P., DE SAINT, M. *As categorias do juízo professoral*. trad. V.S.V. Falsetti. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, s.d. 38p.(Mimeogr.).
- CHAGAS, V. *O ensino de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus: antes, agora e depois?* São Paulo: Ed. Saraiva, 1980.
- CHAUÍ, M. de S. Ideologia e educação. *Rev. Ed. e Sociedade*, n<sup>o</sup> 5, p.3-40, jan. 1980
- CUNHA, L.A., GÓES, M. de. *O golpe na educação*. 7<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- DEBERT, G.G. Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral. In: Cardoso, R.(org.) *A aventura antropológica: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p.141-156.
- ELIAS, N. Apêndice. In: \_\_\_\_\_. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1990. p.215-51.
- FENELON, D. Pesquisa em História: perspectivas e abordagens. Fazenda, I (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1991. p.118-143.
- FERNANDES, F. *Nova república?* 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- GANDINI, R.P.C. *Intelectuais, educação e estado: revista brasileira de estudos pedagógicos, 1944-1952*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995



- GANDINI, R.P.C. "Notas sobre a construção do Estado-Nação e a Educação Pública". *Rev.Pro-Posições*. (Campinas), v.3, n 8, p.28-40, julho/1992.
- GANDINI, R.P.C. Autoridade doméstica e burocrática: a "tia" e a professora - notas teóricas. s.n.t.
- GANDINI, R.P.C. A política educacional brasileira e o reformismo autoritário. In: Bernardo, M.V.C. (org.) *Pensando a Educação: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional*. São Paulo: UNESP, 1989. Parte II, não pag.
- GARCIA, W.E. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: \_\_\_\_\_. *Inovação Educacional no Brasil: problemas*. São Paulo: Autores Associados, 1995. p.205-234.
- GOHN, M da G.M. Os movimentos Sociais Populares a partir de 1970. In: \_\_\_\_\_. *Reivindicações Populares Urbanas: um estudo sobre a Associação de Moradores em São Paulo*. São Paulo: Autores Associados, 1982. p.9-17.
- GUSDORF, G. *Professores, para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Moraes editores,
- HIRSCHER, A.I. *Analfabetismo: o grande não*. São Paulo: FDE, 1990.
- LEBRUN, G. *O que é Poder*. São Paulo: Brasiliense, 1981
- LEFORT, C. Esboço de uma gênese da ideologia nas sociedades modernas. In: \_\_\_\_\_. *As formas da história: ensaios de antropologia política*. trad. M.de S. Chauí. São Paulo: Brasiliense, 1979. p.295-303..
- LEVIN, H.M. et. al. *Educação e desigualdade no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- LOBROT, M. La pedagogia burocrática. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia institucional*. Buenos Aires:Ed. Humanitas, 1966. Cap.3, p.99-121.
- LOBROT, M. La pedagogia institucional. In: \_\_\_\_\_. *Pedagogia institucional*. Buenos Aires: Ed. Humanitas, 1966. Cap. 9, p.275-300.
- LUXEMBURGO, R. *Reforma, revisionismo e oportunismo*. RJ: Civilização Brasileira, 1975.
- MACHADO, L.R.deS. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Ass., 1991.
- MELLO, G.N.de *Educação Escolar: Paixão, Pensamento e Prática*. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: Ed. UNESP, 1994. 4v., v.2: referências bibliográficas.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: Ed. UNESP, 1994. 4v., v.3: preparação e revisão de textos.

- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas, Editora UNESP. *Normas para publicações da UNESP*. São Paulo: Ed. UNESP, 1994. 4v., v. 4: Dissertações e teses - do trabalho científico ao livro.
- NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: E.P.U., 1974.
- NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Ed. e Soc.* (São Paulo) nº 14, p. 91-97, abril/1983.
- OLIVEIRA, L.G.de. *Trabalho e Educação: atuação do magistério como categoria profissional*. São Paulo: UFSCar, 1989. (mimeografado).
- RAMA, L.M.J.da S. *Legislação do ensino: uma introdução ao seu estudo*. São Paulo: EPU, 1987.
- ROMANELLI, O.de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Rio de Janeiro: Cortez, 1978.
- ROSENFELD, D. *O que é Democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- SANTOS, M. O Pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. *Rev.Bras.C.Soc.*, nº 23, ano 8, p. 70-84, outubro de 1993.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/Aut.Associados, 1989.
- SINGER, P. Intelectuais de esquerda no Brasil: a experiência do poder. In: Sola, L. org.. *O Estado de transição: política e economia na nova república*. São Paulo: Vértice, 1988. p.63-91.
- SCHAFF, A. A objetividade da verdade histórica. In: \_\_\_\_\_. *História e Verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1978. 3ª parte, p.202-317.
- SOARES, M.B. *Dicionário de legislação do ensino*. Rio de Janeiro: FGV, 1981. p.160-1.
- SPÓSITO, M.P. *O Povo vai à Escola*. São Paulo: Loyola, 1984.
- SOLA, L. Choque heterodoxo e transição democrática sem ruptura: uma abordagem interdisciplinar. In \_\_\_\_\_. org. *O Estado de transição: política e economia na nova república*. São Paulo: Vértice, 1988. p.13-62.
- SPÓSITO, M.P. Questões para debate. *Idéias*. (São Paulo), nº 1, p.23-26, 1988.
- STAVENHAGEN, R. Estratificação social e estrutura de classes. In: *Estrutura de Classes e Estratificação Social*. 8ª ed. Velho, O G. (org.) RJ:Zahar, 1981. pp. 133-170.
- TAVARES, M.da C., ASSIS, J.C.de *O grande salto para o caos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

## 2. ESPECÍFICA:

ANTUNHA, E.L.G. Promoção automática na escola primária. *Rev. Pesq. e Plan.*, v.5, p.97-110, jun. 1962.

AMBROSETTI, N.B. *Ciclo Básico: o professor da escola pública paulista frente a uma proposta de mudança*. São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Ciclo Básico: uma proposta vista pelas professoras*. *Cad. Pesq.*, nº 75, p.57-70, nov. 1989.

APEOESP DEZ ANOS - 1978/1988: memória do movimento dos professores do ensino público estadual paulista. *CEDI* (São Paulo), 1993.

ARELARO, L.R.G. *A (ex)tenção do ensino básico no Brasil: o avesso de um direito democrático*. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ARELARO, L.R.G. A Lei 5692/71: o modelo e sua implantação em São Paulo. In: SEMINÁRIO DE POLÍTICA EDUCACIONAL DE 1º 2º GRAUS: AVALIAÇÃO E TENDÊNCIAS. de 9 a 11 de março de 1983, São Paulo. *Registro...*: São Paulo: FUNDAP/CFAA, 1983. p.22/29.

ARELARO, L.R.G. José Mário Azanha entrevistado por Lisete Arelaro. *Rev. ANDE*, nº 1, p.19-21, 1981.

AZANHA, J.M.P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

AZANHA, J.M.P. O papel do professor primário no esforço de renovação do ensino paulista. In: PALESTRA (proferida no Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Queiróz Filho"), 1969, São Paulo. *O papel...* São Paulo: Secretaria da Educação - Coordenadoria do Ensino Básico e Normal - Departamento de Ensino Básico, Agosto/1969a. p.3-11.

AZANHA, J.M.P. *Experimentação educacional* (uma contribuição para sua análise). São Paulo: EDART, 1974.

\_\_\_\_\_. A experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971. In: SEMINÁRIO DE POLÍTICA EDUCACIONAL DE 1º 2º GRAUS: AVALIAÇÃO E TENDÊNCIAS. de 9 a 11 de março de 1983, São Paulo. *Registro...*: São Paulo: FUNDAP/CFAA, 1983b. p.15/21.

\_\_\_\_\_. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos de reflexão. *Cad. Pesq.*, nº 85, p. 70-8, maio 1993

\_\_\_\_\_. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

- BARBIERI, I. As raízes e os efeitos do Ciclo Básico em sua fase embrionária nas três primeiras séries de primeiro grau na escola pública do Estado de São Paulo. *Boletim Sup. Escolar*, v.I, nº 1e2, pag. irreg., 1991
- BARRETO, E. de S. Avaliação na escola de 1º grau: a experiência da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a implantação do Ciclo Básico. *Educ. e Seleção*, São Paulo, nº 16, p.125-136, jul.-dez. 1987a.
- \_\_\_\_\_. O planejamento educacional e as novas demandas sociais. *Rev. S.P. em Perspectiva*, v.3, nº3, p.36-9, 1989.
- BARRETO, E. de S., ALVES, M.L. Buscando a superação do fracasso escolar na rede estadual paulista. *Rev.Em Aberto*, p.11-5, nº 33, jan.-mar. 1987b
- BONEL, M.M. *O Ciclo Básico: estudo de caso de uma política pública no estado de São Paulo*. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.
- CAGLIARI, L.C. Avaliando a avaliação escolar. *Rev. Idéias*, nº 19, p.111-23,
- DE ROSSI, V.M.S. *Refazendo a escola pública? Tropeços e conquistas: investigação documental acerca do trabalho de professores/monitores de história no projeto pedagógico de Campinas e região - 1984-1988*. v.I e II. Campinas, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- DURAN, M.C.G. O desafio de construir uma alfabetização de melhor qualidade: a proposta do Ciclo Básico em São Paulo. *Rev. Tecn. Educ.*(Rio de Janeiro), v.19, nº 95/96, p.19-24, jul-out./1990.
- Em busca de uma escola democrática. Entrevista com o prof. Paulo de Tarso. *Rev. Interação*, nº 2, p.3-5, abr. 1984.
- FAZENDA, I.C.A. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.
- GATTI, B.A., SAWAYA, S.M. *Análise de programas e projetos desenvolvidos pelo MEC de 1975 a 1986*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987. p.2, 35-40,60-64.
- GERMANO, I.W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 2ª ed. São Paulo: Cortes/UNICAMP, 1994.
- GUANAES, L.P. *Reorganização da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo* (de acordo com decreto 7510 de 29/01/76). São Paulo: Ática, 1976.
- LODI, L.H. "Ciclo Básico": análise de uma proposta alternativa para o ensino de 1º Grau. *Didática* (São Paulo), nº 25, p.45-62, 1989.
- NÉBIAS, C.M. *O Ciclo Básico e a Democratização do Ensino: do discurso proclamado às representações*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

- NORONHA, O.M. Educação de primeiro grau: do saber fazer ao fazer saber. *Rev. ANDE*, São Paulo, p.37-8, nº15, 1982.
- NUNES, T. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. *Educ. Rev.*, nº 12, p.33-43, 1990
- MELLO, G.N.de. Relação entre alfabetização e o contexto cultural/regional e sócio-político. In: SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO, 1983, Brasília. *Anais...*Brasília, 1983. p.11-2
- PALMA, J.C. *Escola Pública: Tendências e Desafios*. São Paulo: Ed. CERED, 1990.
- PEDROSO, L. Ap. *Democracia, Política e Administração Educacional: A proposta Montoro. (1978-1982)* Campinas, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- PENIN, S.T.de S. Política educacional: o revigoramento a partir das práticas cotidianas. *Cad. Pesq.*, nº 69, maio 1989.
- ROSENBERG, L. Evasão e Repetência. In: SEMINÁRIO DE POLÍTICA EDUCACIONAL DE 1º 2º GRAUS: AVALIAÇÃO E TENDÊNCIAS. de 9 a 11 de março de 1983, São Paulo. *Registro...*:São Paulo: FUNDAP/CFAA, 1983. p.65/70
- RUS PEREZ, J.R. *A política Educacional do Estado de São Paulo - 1967/1990*: Campinas, 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- VALE, M.F. do. *Os estudos de recuperação: análise do problema na rede escolar estadual de São Paulo*. São Paulo, 1975. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- VILLALOBOS, M. da P. Fins e objetivos da escola primária. *Rev. Pesq. e Plan.*, v.13, p.215-226, dez. 1970.

### 3. DOCUMENTOS:

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. III Conferência Nacional de Educação. *Anais*, Salvador, v.1, p.352-408, 1968a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Rio de Janeiro: MEC/COLTED, 1968b.

\_\_\_ Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus - histórico da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Senado Federal/Diretoria de informação legislativa, tomo I, 1971.

GOVERNO DO ESTADO/Secretaria da Educação (Governo Abreu Sodré/Administração Ulhôa Cintra) *A Política Educacional do Estado de São Paulo*. São Paulo: Diretoria Geral do Departamento de Educação, s/d.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. *Proposta Montoro*. São Paulo: PMDB, jun. 1982a.

\_\_\_ *A política educacional do estado de São Paulo*. São Paulo: PMDB, s/d.

\_\_\_ *Proposta Montoro: a política educacional do estado de São Paulo*. versão 3. São Paulo: PMDB, dez. 1982b.

SÃO PAULO (ESTADO). Ato 148, 31 maio 1967. Institui o grupo de trabalho para elaboração de projeto para a reorganização do currículo e programas do curso primário do Estado. *Diário Oficial*, p.20, 1º jun. 1967.

\_\_\_ Ato nº 306, 19 de nov. 1968. Dispõe sobre medida do rendimento no curso primário. *Diário Oficial*, São Paulo, 20 nov. 1968a. p.18

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Projeto: Implantação de Classes-de-recuperação - anexos 1,3,4,5 e 6*. SP: SE/DAP - chefia de ensino primário, agosto a novembro/1968b. (curso II aos orientadores pedagógicos) mimeogr.

\_\_\_ Anuário Paulista de Educação - 1968. São Paulo: SE, 1968c. p.17-25, 35-95.

\_\_\_ Programa da escola primária do Estado de São Paulo - 1968. São Paulo: SE/DE, 1968d.

\_\_\_ Ato 58, 6 mar. 1968. Aprova o programa do nível I da escola primária. *Diário Oficial*, p.10, 7 mar. 1968e.

\_\_\_ Ato 233, 21 jul. 1968. Aprova o programa do nível II da escola primária. *Diário Oficial*, p.17, 1º ago. 1968f.

\_\_\_ Comunicado 9, 1968. Instalação de classes de recuperação. *Diário Oficial*, p.23, 8 ago. 1968. \_\_\_ Decreto nº 52.324, 1º dez. 1969. Dispõe sobre a organização da Corrdenadoria do Ensino Básico e Normal da Secretaria da Educação e providencias correlatas. *Diário Oficial*, São Paulo, p.3-6, 2 dez. 1969.

- SÃO PAULO (ESTADO) Conselho Estadual de Educação. Relatório do ginásio Estadual Pluricurricular Experimental. *ACTA*. São Paulo, ano VI, nº 14, 1970. p.144-161
- \_\_\_ Comunicado DEB, 25 abr. 1973. Plano de trabalho de recuperação de alunos nas quatro primeiras séries da escola de primeiro grau. *Diário Oficial*, São Paulo, p.24-6, 25 abr. 1973.
- \_\_\_ Retificação do Comunicado CEBN de 14 jun. 1974, 15 jun. 1974. *Diário Oficial*, São Paulo, p.37, 19 jun. 1974a.
- \_\_\_ Comunicado CEBN, 14 jun. 1974. Sobre os grupos de reforço específico. *Diário Oficial*, 15 jun. 1974b.
- SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Decreto nº 52.312, 7 set. 1969. Dispõe sobre a aprovação do Plano Estadual de Educação e dá outras providências. *Legislação de Ensino de 1º e 2º graus - ementário*, São Paulo, v.4, p.1328-1339, 1977a.
- \_\_\_ Decreto nº 52.353, jan. 1970. Institui a escola integrada de oito anos que unifica o ensino primário e ginásial. *Legislação do Ensino de 1º e 2º graus - ementário*, São Paulo, v.4, p.1347-1349, 1977b.
- SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Estado da Educação. Decreto 20.866, 15 maio 1983. Levantamento de Situação e Documento Preliminar de Reorientação. São Paulo, 15 maio 1983a.
- \_\_\_ Lei nº 10.038, 5 fev. 1968. Dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. *Legislação de Ensino de 1º e 2º graus - atualização*. São Paulo, v.XV, p.332-9, jan-jun/1983b.
- \_\_\_ Lei nº 10.125, 4 jun. 1968. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. *Legislação de Ensino de 1º e 2º graus - atualização*. São Paulo, v.XV, p.348-53, jan.-jun. 1983c.
- \_\_\_ Resolução SE. 118, 6 jun. 1983. Documento preliminar para orientação das atividades da Secretaria - documento de trabalho nº1. São Paulo, *Diário Oficial*, 7 jun. 1983d.
- SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Ensino do Interior/ Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. *Propostas, compilação e análise sobre o Doc. 01/83 - SE e Compilação dos problemas, sugestões, propostas e/ou reivindicações das UEs, DEs e DREs. Análise Preliminar dos dados*. São Paulo, vol.1, julho/1983e.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado de Educação- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus*. São Paulo, v.16, p.77, 112-115, jul/dez, 1983f.
- SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Decreto nº21.074, jul. 1983. Institui o Fórum

de Educação do Estado de São Paulo. *Legislação de Ensino de 1º e 2º graus*, São Paulo, p.77, jul.-dez. 1983g.

\_\_\_\_ Decreto nº21.833, 28 dez. 1983. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das escolas estaduais. *Legislação de Ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, p.113-4, jul.-dez. 1983h.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Estado da Educação.. *Idéias para uma apresentação*: abertura da I sessão do FEESP, proferida por Moacir Gadotti. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. I sessão pública, São Paulo: SE/FEESP, 18 ago. 1983i. (mimeogr.).

\_\_\_\_ *A escola que eu gostaria para meu filho*. (Carta de São Carlos). In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. I sessão pública, São Paulo: SE/FEESP, 18 ago. 1983j. (mimeogr.).

\_\_\_\_ *Política Educacional: da crítica à Proposta*. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. III sessão pública, São Paulo: SE/FEESP, 16 dez. 1983l. (mimeogr.)

\_\_\_\_ *A propósito do Documento nº1 - análise das universidades - UNESP, UFSCAR e UNIMEP - sobre o documento nº4 - Relatório Preliminar para Reorientação da SE*. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. III sessão pública, São Paulo: SE/FEESP, 16 dez. 1983m. (mimeogr.).

\_\_\_\_ *A propósito do Documento nº1 - Grande São Paulo” - análise das universidades - FE/USP, FE/UNICAMP, PUC/SP e PUCCAMP - sobre o Documento nº2 - COGSP - Relatório do Documento Preliminar para a Reorientação das Atividades da SE*. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. III sessão pública, São Paulo: SE/FEESP, 16 dez. 1983n. (mimeogr.).

\_\_\_\_ *O Ciclo Básico. Inform. CENP*, nov. 1983n.

\_\_\_\_ Resolução SE nº13, 17 jan. 1984. Fixa normas atinentes ao Ciclo Básico. *Legislação de Ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo, p.164-8, jan.-jun. 1984a.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus*. S.P.:SE/CENP. v.17, jan.-jun. 1984b.

\_\_\_\_ *Ciclo Básico. Informativo CENP*, fev. 1984c. edição especial

\_\_\_\_ *Treinamento de 115 monitores de alfabetização: diretrizes para o trabalho pedagógico no Ciclo Básico*. São Paulo: CENP, mar. 1984d. (mimeogr.)

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico: uma proposta de reformulação da escola de 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, v. 1, 1984e. (Projeto Ipê).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Avaliação do aluno no Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP, v.4, 1984f. (Projeto Ipê).



SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Discutindo problemas de aprendizagem*. São Paulo: SE/CENP, v. 5, 1984g. (Projeto Ipê).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A organização escolar e o Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP, v.6, 1984h. (Projeto Ipê).

\_\_\_\_\_. *A implementação da proposta do Ciclo Básico - 2ª etapa - na opinião dos professores - versão preliminar*. São Paulo: CENP/SEP, 1986.

SÃO PAULO.(ESTADO) Secretaria de Estado da Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP, 1987a.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Relatório da Secretaria de Educação - 1983/1986*. (versão preliminar). São Paulo: SE, jan. 1987b.

\_\_\_\_\_. *Ciclo Básico: Legislação e Normas Básicas*. São Paulo: SE/CENP, 1988a.

SÃO PAULO (ESTADO). Instruções complementares, 3 mar. 1988. Instruções complementares à Resolução SE nº17 de 28/01/88, referentes ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Jornada Única de trabalho discente e docente no Ciclo Básico. *Diário Oficial*, São Paulo, 3 mar. 1988b.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A criança e o conhecimento: retomando a proposta pedagógica do Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP, 1990. (Projeto Ipê).

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Estado da Educação. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. *Regulamento do Ciclo Básico*. São Paulo: SE/ATPCE, s/d.(a) (mimeogr.)

SÃO PAULO (ESTADO). *Carta Escolar: Por uma escola democrática*. São Paulo: SE/ATPCE, s/d.(b)

SÃO PAULO (ESTADO). *O Ciclo Básico*. São Paulo: SE/CENP, s/d.(c) (mimeogr.)

#### 4. ARTIGOS DE JORNAIS:

“Aulas recomeçam no ginásio com ensino renovado em todo o Estado.” *Folha de São Paulo*, 10 mar. 1970.

“A nova Carta Constitucional do Estado de São Paulo.” *Folha de São Paulo*, 31 out. 1969.

“De mil que começam o curso primário, só 23 chegam à universidade; é a prova da seletividade do sistema”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2 mar. 1969, 3º Caderno.

“Deputado luta por menos reprovações.” *Folha de São Paulo*, 26 ago. 1967.

“Em 3 anos Brasil precisa ter 140 mil salas de aula.” *Folha de São Paulo*, 18 ago. 1967, 1º Caderno, primeira página.

“Ensino Primário terá currículo atualizado.” *Folha de São Paulo*, 18 ago. 1967, 1º Caderno, primeira página.

“Ensino primário: estudo orientará investimentos.” *Folha de São Paulo*, 28 jul 1970.

“Escola Primária” *Folha de São Paulo*, 20 ago. 1967, 1º Caderno.

“Escola ou a vida improvisada.” *Folha de São Paulo*, 26 jan. 1969, caderno especial.

“Execução orçamentária da Secretaria da Educação.” *Folha de São Paulo*, 7 maio 1967.

“Folha prepara suplemento especial sobre educação.” *Folha de São Paulo*, 26 nov. 1967.

“Funcionários públicas reivindicam aumento.” *Folha de São Paulo*, 26 ago. 1967.

“Governo aumentará vagas para admissão ao ginásio.” *Folha de São Paulo*, 1º nov. 1967.

“Já começaram as mudanças no primário.” *Folha de São Paulo*, 31 out. 1969.

“Professores aprendem a ensinar o primário.” *Folha de São Paulo*, São Paulo, 23 out. 1969.

“Professores aprendem o novo primário.” *Folha de São Paulo*, 18 fev. 1970.

“Reforma do ensino quer ensinar o mundo à criança.” *Folha de São Paulo*, 28 jul. 1967, 1º Caderno.

“Reforma do ensino secundário traz alterações substanciais.” *Folha de São Paulo*, 28 nov. 1967.

“Reformas Duvidosas.” *Folha de São Paulo*, 20 ago. 1967, 1º Caderno.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Estado da Educação. *Educação Democrática*, São Paulo, nºs 1- 18, jun.1983-set. 1985.

“Ulhôa Cintra aprova a reforma do ensino secundário paulista.” *Folha de São Paulo*, 11 jan. 1968.

MONTEIRO, R.B. Resgatando o passado: O Ciclo Básico e a reprodução da Reforma do Ensino Primário de 1967. Campinas, 1996 - Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas.

## ABSTRACT

The present paper evidences the existence of an oscillating movement of reforms in public education in the State of São Paulo, which, at times, produces innovative measures, at times reproduces these measures, at times unites production and reproduction at the same time. In this sense, we analyzed two educational reforms which occurred in the State of São Paulo: The Ciclo Básico implemented in 1983, and the Primary Education Reform which took place between 1967 and 1970. Among the aspects of similarity of the two reforms, we can quote the modification of school organization in series, the reorganization of pupils, automatic promotion, recuperation classes, respect to individual differences and the learning rate of pupils, among other measures. Apart from these aspects, reforms have a character in common: Prof. José Mário P. Azanha who had a fundamental participation in above-mentioned reforms. Either through production of innovative measures or through reproduction of same, the analyzed reforms brought contributions to public education in the State of São Paulo. The contribution would be more significant if the reproduction reform, which implemented the Ciclo Básico would not only reproduce the past, but also make reference to this past. Thus the Ciclo Básico darkened history of education in the State of São Paulo and the characters which participated in it while at the same time it disguised the reproduction of creative reformative measures under new labels.

Key words: Azanha, José Mário Pires, 1931 - 1st degree Education - São Paulo (State) - Primary Education - São Paulo (State) - Public Education - São Paulo (State) - Reform of Education.

## ANEXOS

**SUMÁRIO:**

A - ENTREVISTAS.....	01
B - DOCUMENTOS.....	26

## A. ENTREVISTAS

Entrevista concedida pelo Prof. José Mário Pires Azanha, em 2 de Abril de 1996, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. (transcrição revisada pelo entrevistado).

1. Professor José Mário, como foi o processo de formulação da reforma que implantou os níveis de ensino no primário em 1968?

- Havia nesta época um órgão técnico, que era o Departamento de Educação: esse departamento tinha uma chefia de ensino primário e uma chefia de ensino secundário e normal, a implantação dos níveis de ensino foi trabalho da chefia de ensino primário, que era dirigida pelo prof. Cândido de Oliveira. Ele foi o grande intérprete do conceito de educação primária que já estava escrito quando eu fui convidado para ser diretor do departamento. Este documento, tendo o Dr. Cintra me convidado, eu já tinha praticamente escrito. Claro que, conversando com pessoas, discutindo, muitas coisas ganharam um desenvolvimento no momento em que fui para lá, mas indiscutivelmente, a idéia dos dois níveis, que era basicamente a idéia de alongamento do processo de alfabetização, isto o Cândido tinha bem claro. Ele estava bem a par dos problemas de Língua Portuguesa. A idéia era dele, isto eram coisas que na Europa já aconteciam e a nossa escola primária que pretendia alfabetizar em 1 ano era uma utopia, dizia ele, em termos dos padrões europeus de organização da escola. Então a idéia de níveis era dele.

Você pode ver que na parte que eu escrevi, são considerações gerais, a visão da escola primária como um ensino de formação geral. A divisão em níveis e a reformulação do programa era um problema técnico e disso foi ele o responsável.

2. A renovação do primário foi uma inovação? São Paulo foi pioneiro com a reforma de 1968? Por quê?

- Eu não sei bem, eu acho que sim, não sei se em termos de Brasil, se já havia em outro lugar do país algum esforço nesse sentido.

[A prof. Lisete Arelaro afirma que a reforma foi pioneira, inovadora e que a idéia dos níveis era do Sr.]

- Era uma idéia pioneira, inovadora. A Lisete trabalhou comigo, mas nesse ponto ela está enganada, indiscutivelmente por mais que me lisonjeie pensar que a idéia dos níveis fosse minha, não era, era dele (prof. Cândido). Eu não tenho nem conhecimento do processo de alfabetização para achar que seria necessário alongar esse período em 2 anos, mas é claro que haviam convergências entre nossas idéias.

3. Em sua opinião, por quê a renovação do ensino primário, com a organização em níveis, não teve continuidade? A Lei 5692/71 foi um obstáculo a continuidade da reforma?

- Acho que o problema da continuidade foi político, porque nós saímos em 1970 com processos em cima, apesar de existirem outros processos que foram unificados em um único inquérito policial militar. Aliás, no qual eu fui o único indiciado. Nem o

Secretário, nem o Cândido, nem mais ninguém da equipe que trabalhava na Secretaria, no Departamento foi indiciado. Havia outros indiciados mas, do Vocacional e de outras escolas. Eu acabei sendo culpado até por Decretos que o governador assinava, e Atos que o Secretário baixava. Quando saímos houve uma espécie de “dedetização” da Secretaria, que significava liquidar com todos os projetos, todas as iniciativas, foi uma limpeza da área de qualquer resquício de subversão, de modo que a falta de continuidade não teve relação com a lei 5692/71.

4. E o governador Abreu Sodré, não sabia o que estava acontecendo na Secretaria?

- Não tinha nem idéia. Prefiro não ficar falando dessas coisas mas, parece que o governador era um despreparado, nem sabia o que estava acontecendo na educação. Ele fez um depoimento num livro da UNESP sobre a instalação dos cursos técnicos em que ele fala da educação, e também na autobiografia que publicou recentemente onde faz uma referencia ao Ulhoa Cintra inteiramente desimportante. Agora, o prof. Ulhoa Cintra não. Esse é um homem excepcional. Havia sido reitor da Universidade de São Paulo e foi para a Secretaria, ele deu mão forte para nós em todo o tempo, em todos os esforços. Ele não entendia de educação primária e secundária propriamente, entendia de educação superior, sempre entendeu muito. Era um homem extremamente sagaz, extremamente sensível ao problema geral da Educação. Nessas condições rapidamente se deu conta de que realmente nós estávamos tentando fazer algumas coisas que eram fundamentais, que era mesmo uma modificação grande em termos do quadro geral do ensino, ele foi incentivador e apoiador. E as coisas foram acontecendo e na verdade o governo, o Abreu Sodré, enquanto governo, ele ficou assistindo essas coisas acontecerem.

5. Sobre sua saída forçada da Secretaria, o Sr. chegou a ser preso? Foi acusado de quê? Por que só o Sr. foi indiciado?

- Tenho um documento que é a conclusão, o parecer final do inquérito policial militar. Era uma época muito perturbada e, em 1968, principalmente 68/69 havia um quadro político perturbado. No final do ano saiu o AI-5 e, ao longo de 68, remontaram duas coisas: a revolta estudantil no mundo inteiro, que começa na França, vai para a Europa toda, e vem para cá, e um quadro político fechado, altamente repressivo e fechado. Então é claro que essas inovações todas provocaram ressentimentos, incômodos, desassossego, principalmente no magistério, que não ousava, que sempre foi uma classe resistente à mudança. Sempre foi difícil convocar o magistério para uma mudança sensível de fato, a mudança que mais chocou foi a da abertura dos ginásios. Não acredito que os níveis, a modificação de programas, a mudança na escola normal, que fizemos tenham sido motivadoras da ação repressiva. Elas foram liquidadas por que faziam parte de um pacote, mas o ponto engasgado mesmo era a abertura do ginásio. Para você ter uma idéia, em uma rede pública, por exemplo, talvez houvesse 500 ou 600 escolas, quando saímos, 3 anos depois, haviam 1500, nós triplicamos a rede. Então o ginásio estadual era uma escola de elite, para entrar numa escola pública, no ginásio, a concorrência era tão ou maior quanto a entrada numa faculdade de Medicina. Havia alguns colégios em São Paulo, como o Fernão Dias Pais, o Roosevelt, em que havia 10,12, 15 candidatos por vaga. Era indiscutível que havia uma escola pública de excelente qualidade e uma classe média que não precisava ir para a escola particular, pelo contrário, freqüentar escola pública era uma distinção. O que fizemos? Unificamos o exame, havia o exame de admissão obrigatório para entrar no ginásio, esse exame era obrigatório estabelecido pela lei 4024/61. A lei estabelecia que, para ser admitido no

ginásio o menino deveria comprovar suficiente escolaridade primária, isto foi entendido na prática, como a realização do exame de admissão. Esse exame de admissão era realizado nas próprias escolas, nelas eram elaboradas as provas. Então imagine, no Fernão Dias, por exemplo, havia lá 2 ou 3 classes iniciais e 80 ou 120 vagas, apareciam 1000, 1500 candidatos. As crianças faziam uma prova calibrada para que entrasse apenas o número correspondente ao de vagas, era um processo extremamente penoso para as crianças. Tão penoso que o próprio Estado instituiu cursos de admissão, cada escola tinha duas ou três classes, haviam cerca de 3000 no Estado todo. Veja que incongruência, se há um primário de formação geral e em continuidade um ensino ginásial de formação geral, põe-se uma cunha, um obstáculo, que se transforma em um obstáculo terrível a entrada no ginásio. É claro que esta escola pública ginásial era de uma elite. Essa elite que hoje está colocando seus filhos nas escolas classe A e arrancando os cabelos por causa de preço, da dificuldade, etc. Além disso, os próprios professores secundários que tinham condições de trabalho ideais, porque eles atendiam uma nata da sociedade, pois, só procurava a escola particular quem não conseguia entrar na pública. As pessoas bem colocadas financeiramente, faziam questão que seus filhos fossem para um Roosevelt, Fernão Dias Pais, isso dava prestígio para as famílias. Esse era o combate principal da política da época que levou à acusação de subversão, porque houve um tumulto na rede.

- Em primeiro lugar, pedimos ao Conselho de Educação a unificação dos exames, e eles concordaram facilmente e a nossa argumentação era razoável. Era até desumano, havia famílias que inscreviam os filhos em 10 escolas, o menino passava o mês de dezembro correndo de uma escola para outra, então a proposta da unificação pareceu bastante tranqüila, mal sabiam eles que a idéia era a de simplificar ao máximo, e foi simplificado. Fomos publicando modelos das provas no Diário Oficial uma vez por mês; os modelos eram muito simples, muito fáceis, mas ninguém interpretou aquilo como uma indicação de como seriam os exames. E o exame foi extremamente fácil. Praticamente somente o menino que não escreveu nada não entrou.

- Então da noite para o dia, onde havia uma escola com período da manhã e da tarde, acabamos colocando, no mínimo, um período da noite. Quando não, um período intermediário, então passamos de 3 para 4 turnos, de 2 para 3. Mais que dobramos o número de alunos atendidos e o magistério se dividiu nisso. O magistério primário apoiou a medida por que eles foram sensíveis à idéia de que o ginásio era uma mera continuação do grupo. Mas os professores secundários não aceitaram, e aí começou a conversa de que o nível caiu. Claro que essa discussão sobre qualidade é uma discussão quase sempre tola e superficial, porque é claro que uma escola pública que era de elite e que recrutava, selecionava 80 em 800, quando 800 entraram nela era normal que houvesse uma alteração. Mas caiu de nível para quem? Para quem tinha uma escola boa, mas para quem não tinha escola, não houve queda. Para aqueles que ficavam fora da escola era ganho. Pela primeira vez entrou no ginásio o filho da doméstica, a criança de periferia. Se você tomar a rede de escolas de São Paulo e fizer um mapa da rede de escolas em 66/67 e ver depois o mapa em 68/69, percebe-se a explosão! É claro que houve muitas dificuldades, dificuldades do professor, não havia tantos professores formados. Foi aí que explodiu a criação de escolas superiores, também. Na época praticamente só existia a Universidade de São Paulo. Quem formava o professor? A PUC de São Paulo, a USP, o Mackenzie, totalmente insuficientes. Era necessário criar mais cursos de formação. Foi então que as escolas particulares encontraram o filão de ouro. Houve essa explosão de escolas até de fim de semana. Por isso a providência da unificação dos exames de admissão foi o ponto mais polêmico de todo aquele período,



de toda política, porque é claro que a repercussão disso na época foi muito grande. Os jornais da época apanhavam inclusive o lado pitoresco que havia. Eu me lembro de uma charge da Folha: havia uma placa em que estava escrito “exame de admissão hoje” e aquele prediozinho da escola sendo invadido até pelo telhado, exatamente isso. O Estadão publicou contra e a Folha também, insistindo no seguinte: e a escola pública? E o padrão da escola pública? E o padrão tradicional da escola pública? Só que eles não se referiam ao fato de que essa escola pública era para uma parcela. Esse foi o ponto mais polêmico para todos da época da administração Ulhôa Cintra.

- Isso foi feito de 67 para 68, então, quando foi em 68, meados do ano, o professor Jair de Andrade que era o Chefe de Ensino Secundário e Normal, havia feito alguns estudos em algumas escolas e nos alertou: professor, vai haver uma reprovação maciça na 1ª série do ginásio.

- Você percebe como é o professor? Os professores não aceitaram a abertura dos ginásios e o grande argumento era esse, caiu o nível, quer dizer, não eram capazes de pensar o assunto em termos de uma visão da educação, de uma visão democrática, porque não tem como, se ela é democrática, não tem que ser democrática apenas dentro da escola, nas relações internas da escola. O fundamental é ser democrática estando aberta a todos. Criar meia dúzia de escolas e democratizar dentro da escola, é isso que fazia o vocacional, se fazia. Você não pode ter essa visão, o conceito de democratização é um conceito político, não é um conceito pedagógico. Você degrada o conceito quando você quer ter apenas uma visão pedagógica dele, políticas são democráticas, práticas pedagógicas democráticas ou não, é irrelevante. Mas então o prof. Jair de Andrade nos alertou no sentido que haveria uma reprovação maciça, mas falou também que tinha a solução. A grande maioria dos professores tinham apenas aulas extraordinárias, não eram efetivos, então essa grande massa de professores que trabalhavam apenas ministrando aulas extraordinárias dependia de pontos para classificação e escolha no ano seguinte, e então o professor Jair de Andrade propôs: vamos atribuir pontos por aluno promovido. Coisa que sempre existiu no ensino primário, sabia? Sempre existiu, e um professor primário que reprovasse, que não aprovasse 15 alunos em uma classe de 30 ele não poderia se inscrever em remoção. E ele ganhava pontos por alunos promovidos, claro, se o aluno é reprovado ou aprovado alguma coisa tem que ver com o trabalho do professor. Então nós instituímos estes pontos, mas foi muito combatido na época.

- Quando houve essa unificação, havia vários processos na Aeronáutica, no DOPS, quando acabou a administração em 70, quando nós saímos, esses processos foram unificados em um só, num inquérito policial militar - IPM, e o responsável por isso foi o coronel Resstel e no relatório final dele, ele me indicia. Porque o inquérito é um procedimento de instrução, é um processo, ao término dele foram apontados como sendo pessoas indiciadas os que ele achou culpados. O Procurador, com base naquilo oferece uma denúncia, acolhida essa denúncia começa a fase do processo judicial; no relatório do Coronel, eu fui o único indiciado do pessoal da Secretaria, outros foram indiciados mas por outros processos. Da administração Ulhôa Cintra eu fui o único.

6. A reforma de 1968 foi considerada por alguns autores como um fracasso. Como o Sr. avalia a reforma?

- Eu quero saber quais as razões para que seja um fracasso, mas que acabou, acabou. Não houve nem tempo, nós não estávamos fazendo uma experiência, nós havíamos tomado a decisão de que o processo de alfabetização não era mais em um ano

só, mas em dois. Isso para toda a rede, então eles vieram e acabaram com isso, então não é fracasso. A partir de que critério você diz que foi um fracasso, não é?

- Em vez de tratar esse assunto em um ano nós resolvemos tratar em dois, porque o professor consegue alfabetizar em um ano. Mas em determinadas condições, se o professor é experiente, com um aluno normal de família normal, quer dizer, se não houver fatores negativos muito acentuados, então conseguisse. Eu, filho de professora, entrei no 1º ano da escola primária semi-alfabetizado, como outras crianças. Mas eu tinha uma mãe professora, tinha um ambiente para isso. Interessante é que em 1920, na Reforma Sampaio Dória, ele já tentou fazer coisas semelhantes, porque ele queria escola primária para todos. Então ele diminuiu o número de anos, em vez da criança entrar com 7 anos ela entrava aos 9, e reduzindo de 4 para 3 ou para 2 anos o curso primário. Com isso ele ia pôr todas as crianças na escola e ele foi criticado até por Anísio Teixeira.

7- Eu procurei alguma indicação ou textos, enfim, uma bibliografia sobre o professor Cândido de Oliveira e não encontrei nada aqui na biblioteca da F.E.

- Ele não escreveu sobre educação, ele escreveu muito sobre o ensino de Língua Portuguesa, e tem uns 20 livros didáticos tanto para o secundário como para a escola primária, como principalmente para o ginásio e colégio, tem um dicionário também. Talvez você encontre alguns dados biográficos no SESI por que ele trabalhou durante muitos anos lá no SESI, talvez haja algumas informações. Ele faleceu em 1977.

#### 8. Voltando à questão do fracasso ou não da Reforma...

Era uma política de implantação de idéias novas e essa política teve que parar, todas as coisas foram paradas, acabaram com a reforma no ensino normal que fizemos, acabaram com o Grupo Escolar-Ginásio. É claro que a idéia da unificação primário-ginásio era de que, não havia razão pedagógica para que fossem separados, então pensou-se em uma escola integrada de oito anos, antes da lei 5692/71. Isso tudo foi antes da 5692 que é de 1971, então nós criamos o Grupo Escolar Ginásio e sobre isso você encontra talvez aí na biblioteca por que há uma moça que fez o doutoramento aqui e que fez um estudo sobre o grupo escolar-ginásio (GEGs) que é o único que conheço sobre isso. Então nós implantamos os primeiros grupos escolares-ginásios, e em 69 começamos a fazê-los funcionar. Mas como saímos em maio de 70, em 71 já não funcionavam mais. Então a idéia do GEG era a de começar a busca de um novo modelo de escola de 1º grau, por que é claro que existem certas coisas em que você não vai devagarinho, como disse aquele poeta russo, “quem dá meio salto, pula no abismo”, não é? Existem certas coisas que, ou você faz por inteiro, ou você não faz. Foi o caso da abertura do ginásio, se nós fizéssemos devagarinho, aos poucos, a reação seria do mesmo tamanho e, se fosse em algumas escolas apenas seria mais fácil voltar, mas no momento que isso foi feito tão amplamente para todas as escolas, não houve mais como voltar para trás. Nós tínhamos consciência de que essa expansão criaria um tumulto, pela falta de professores, pela falta de prédios, pela falta de condições materiais, mas ao mesmo tempo, ao lado disso, nós alcançamos o GEG, que era o que? Nós selecionamos alguns grupos escolares, que reuniam determinadas condições, em que o diretor era alguém formado em Pedagogia, em que o corpo docente era principalmente de efetivos. Esses grupos escolares-ginásios, começaram a funcionar e instalaram em 69 a 5ª série e em 70 a 6ª série, era a escola de 8 anos crescendo de baixo para cima. Era um grupo escolar ao qual se acoplou o ginásio, e na rede toda, aí esses problemas foram sendo resolvidos, no início você é capaz de imaginar, nós tínhamos o diretor de grupo escolar e

o diretor do ginásio, então nós tínhamos no mínimo duas administrações dentro do mesmo prédio, então a eliminação disso em termos de rede era um processo que a médio prazo acabaria se resolvendo. Agora, a idéia era de que esse grupo escolar-ginásio pudesse ser um embrião de uma escola de oito anos, com condições satisfatórias, por que é claro, você tinha um grupo escolar ao qual se acoplava na 5ª série, então viriam alguns professores licenciados e depois uma 6ª série, depois eles seriam absolvidos naquele clima de uma escola que era fundamentalmente uma escola primária em expansão. Mas acabaram com isso, em 71 não houve mais nenhuma, acabaram com as 90 que haviam, então o GEG foi um fracasso? Isso é uma tolice, você tem uma política que é detida, a menos que você argumente para mostrar que aquilo independentemente do que aconteceu, aconteceria isso ou aquilo. Mas a maior parte dos estudos em educação são mal feitos, de péssima qualidade, o que você tem são denúncias, são opiniões, são denúncias muitas vezes infundadas, opiniões muitas vezes ideológicas, quem é que era? Era fulano de tal. Fulano de tal é conservador...

- Bom, eu não cheguei a ser preso, eu fui convocado para depor. Eu era Diretor Geral, outros colegas ficaram presos, mas havia um inquérito na Aeronáutica, existia a Comissão Geral da investigação no País e ela tinha secções nos Estados. Em São Paulo era aqui na Aeronáutica, na avenida do Estado, então eles começaram ao longo de 1969 a chamar para depor lá pessoas do quadro do ensino, e depois pessoas da Secretaria de Educação, muitas das pessoas da Secretaria ficaram, às vezes, detidas lá 10, 15 dias, um mês, você ia para fazer um depoimento e ficava. Eu fui numa manhã e depois à noite eles não me deixaram ir embora, quando terminou, então eu tive que dormir lá e só fui solto no final do outro dia. Você imagina o sofrimento daquele povão que ia prestar um dia de depoimento e ficava lá vários dias. Só que a gente não pode esquecer que naquela altura eu era Diretor Geral, era o mais alto cargo técnico da Secretaria, logo abaixo do Secretário então é claro, o Secretário se movimentou.

9. O prof. Ulhoa Cintra saiu da SE na mesma época?

- Saiu, saímos todos juntos.

10. Professor José Mário, o Sr. também deixou a SE em 1983 e meses depois o Paulo de Tarso também deixou a SE. Quais foram os motivos? O Sr., ao ter deixado a Chefia do Gabinete em 1983 passou a ser colaborador da SE, o que significou essa mudança? E ainda, que contribuições o Sr. julga ter trazido da Reforma de 68 para o Ciclo Básico?

Eu fui trabalhar com o Paulo de Tarso, no início do governo Montoro, então, eu levei um documento pronto também, o Documento n.1. Esse documento, isso foi feito pela primeira vez no país, a rede inteira discutiu aquilo, todas as escolas, elas pararam 2 ou 3 dias para fazer a discussão do texto e depois, foi montado um esquema para recolher esse material e pela primeira vez o magistério discutiu. É claro, nós demos as coordenadas, as diretrizes, para o seu desenvolvimento, mas eram diretrizes amplas, era possível as interlocuções. Aí o Paulo de Tarso, no começo de agosto veio e falou: professor nós estamos devagar nas coisas, nós teríamos que escolher alguns projetos prioritários e o Sr. faria a coordenação deles daqui da chefia do gabinete. Eu falei: se é isso que Sr. quer eu trago isso pronto na segunda-feira. Eu levei projetos de resolução para ele como Secretário assinar e eram os projetos prioritários baseados nas informações que nós já tínhamos pelas discussões da rede; de parte delas nós já conhecíamos as linhas gerais, o suficiente para que definíssemos projetos prioritários e os

mecanismos pelos quais esses projetos seriam implantados, programados, na Chefia do Gabinete, exatamente para fazer andar. O Secretário publicou e teve uma repercussão pública terrível, no Palácio do Governo, deputados, gente da própria Secretaria, eu não tinha uma equipe, a equipe era dele. Eu conheci o Paulo de Tarso só quando ele me convidou, então a repercussão foi politicamente muito ruim para ele, então ele chegou na Secretaria ali por 11:00h ou meio dia e disse, Professor que estardalhaço, eu não sabia que ia ser desse tamanho a reação, de madrugada o governador ligou na minha casa e os deputados e tal, fulano de tal, está um tumulto. O que é que nós vamos fazer? E eu disse: a única coisa é eu sair, e aí o senhor diz o demônio é ele e eu saio. Era uma situação difícil e, de certo modo ele concordou, meio hesitante mas concordou. Então ele saiu para almoçar enquanto eu fiz uma carta de demissão e quando ele voltou eu lhe entreguei, e ele disse: não, vamos repensar, não vamos nos precipitar. Mas eu falei: não, eu resolvi, já estou fora. Então foi aí que ele retomou algumas daquelas idéias por que esse material que você tem ele tinha conhecimento disso, que eu mesmo entreguei. Uma das idéias que ele retomou foi a do nível I e nível II mas com essa formulação, mudou o nome que era talvez para parecer que era uma coisa nova, mas basicamente é a mesma idéia.

- O documento com as prioridades foi publicado no D.O. e eu tenho um artigo que está publicado naquele livro, Educação: alguns escritos, que se intitula "Obstáculos institucionais para administração ensino". Esse artigo foi escrito porque a Assembléia, logo que eu saí, se interessou muito em que eu fosse fazer um depoimento na Comissão de Educação, mas eu sabia que o Presidente da Comissão era o Wagner Rossi e que a intenção era o combate ao Secretário Paulo de Tarso, então eu não fui mas escrevi o que falaria e mandei e é esse artigo em que me refiro exatamente aos problemas que o início da administração Montoro estava sentindo na educação, porque foi uma oportunidade perdida.

11. O Ciclo Básico foi implantado por decreto tomando como base a reforma de 68, porém sem fazer qualquer referência a esta, como foi isso?

- Claro que ela tomou como base, eles tinham informações, eles tinham esses documentos eu próprio havia levado isso para lá, mas com outro nome, outra roupagem, e nasceu tudo de novo, é impressionante. Mas isso é muito comum no Brasil, é triste, é lamentável, mas é isso mesmo. Agora, tudo isso é muito ruim em termos de formação das pessoas, porque as pessoas desconhecem as coisas, a não ser uma ou outra, no fim são estudos históricos e, às vezes, a muito custo se consegue restabelecer alguma coisa, quem hoje já ouviu falar em grupo escolar-ginásio?

12. Esse seria o caso da atual reforma da Rose Neubauer, onde as meninas do magistério acham que é uma grande inovação e não têm informação de que já houve algo semelhante?

- Eu sou favorável à reforma que a Rose está fazendo, pode parecer contraditório mas não é. Veja o seguinte, a idéia em si é pedagogicamente defensável, em termos de você ter escolas menores, agrupamentos das crianças e dos pré-adolescentes em função de idade por que eles realmente são diferentes, a diferença de 1, 2, 3 anos é muito significativa. Então é mais fácil você lidar com crianças de uma certa faixa etária separadas de crianças de outra faixa de idade. Mas, tirando a tentativa do GEG nunca houve um modelo de escola de oito anos, nunca ninguém pensou nisso.

- Então a escola de oito anos é uma escola, como instituição escolar, fracassada. Veja bem, é defensável e isso, por exemplo, a Lisete não entende. A escolaridade de 8 anos é uma coisa, outra coisa é a instituição escola de 1º grau. A instituição escolar, escola de 1º grau não existe, ela é uma aberração pedagógica. A escola esquizofrênica; por esse interior afora em cidades mais tradicionais, isso eu vi pessoalmente, em Casa Branca, por exemplo, você tem a sala dos professores de 1ª a 4ª série e a sala dos professores de 5ª a 8ª e colegial. São coisas que não se misturam, você não tem, nem a administração propôs, nem a 5692 trouxe, uma concepção de escola de 1º grau. Nós aqui começamos tentando esse GEG que foi parado, então a escola, nesses quase 30 anos, é uma realidade quanto a escolaridade de 8 anos, mas a escola de 1º grau não existe. Mas você vai compreender essas coisas vendo a história, o que tem que ser defendida é a escolaridade de 8 anos. Agora, a organização que a Secretaria está fazendo não é interessante? É interessante, mas ela tem que alguns riscos, esses riscos que a Lisete diz, pode ser uma regressão, nós voltarmos a dar para a grande massa apenas da 1ª a 4ª série, corre-se esse risco, mas são riscos que são facilmente evitáveis. É preciso que se tome providências administrativas para garantir a destinação de quem sai da 4ª série e que vai ter de mudar de escola. Tem de haver um esquema geral porque se você deixar que os critérios locais prevaleçam, facilmente estabelece-se novamente que esta escola é para fulano e sicrano, etc.

- A Rose foi minha aluna e eu não acredito que esteja nela a intenção de quebrar a escolaridade de 8 anos, pode ser, mas duvido, seria uma negação de um currículo de vida. Agora, o que ela não pode é ficar tranquila em relação ao fato de que há esse risco.

13. Sobre a formulação do Ciclo Básico, o Sr. teve alguma participação, alguma informação sobre esse processo?

- Não, não tive. Eu não acompanhei, parece que ficou na mão da CENP, talvez a Elba de Sá Barreto porque nessa época ela permaneceu na CENP, lá no gabinete do Secretário, eu não acompanhei, até por gosto pessoal, eu tenho tanta coisa para ver, eu nunca li o Vieira, então você acha que eu vou ficar vendo coisas da CENP?

14. Dentre os formuladores do Ciclo Básico estariam pessoas que teriam, direta ou indiretamente, se envolvido com a Reforma de 68?

- Só eu. Pode ser que em outros órgãos, na cúpula só eu. Mas muito tempo correu entre elas, então muita gente que trabalhou ativamente em 68, em 83 não estava mais lá ou havia se aposentado, eu estava na Universidade de São Paulo. Uma pessoa que acompanhou bem, foi a professora Teresa Fraga Rocco, que é professora aposentada daqui. Talvez você encontre ainda algum ex-delegado de ensino, que tenha participado destes dois momentos. Pode ser que tivesse um ou outro mas na cúpula não havia mais ninguém.

15. Sobre a discussão do Documento n.1 e o rompimento do processo participativo mais amplo.

- Houve um esquema que foi publicado no DO sobre como deveria ocorrer a discussão, de como deveriam ser feitos os relatórios no nível das escolas, depois no nível das delegacias, depois no nível das regionais, que havia naquela época, e de como este material seria recolhido na ATPCE, que é um órgão de assessoria e há ainda hoje. Naquele ano mesmo, talvez por volta de novembro, houve um Fórum Estadual de Educação para discutir pelo menos parte desse material e eu fui convidado a participar

mas não aceitei. Mas eu fui até em consideração a algumas pessoas e isso aconteceu no auditório da Caetano de Campos, e aí souberam que eu estava lá; foi emocionante porque anunciaram que eu estava lá e eu fui aplaudido em pé. O magistério havia parado com aquela convocação do Documento 1. Havia uma ânsia de discussão, o lamentável do governo Montoro foi exatamente isso, por que o magistério estava ansioso, maduro, querendo um comando, uma diretriz de modificação do quadro de ensino, nós estávamos saindo dos piores anos da Ditadura, e muitas coisas se perderam no final, melancolicamente; aliás isso foi dito numa carta que o Secretário enviou para o Montoro e que eu preparei. No ano seguinte houve aquela greve de 200 mil pessoas, e que a carta já previa. Nesse artigo “obstáculos institucionais” eu também já dizia alguma coisa, e não deu outra, no ano seguinte houve uma greve tal qual que o próprio Paulo de Tarso teve que sair.

17. Com o Ciclo Básico rompeu-se a trajetória de participação que foi iniciada com a discussão do documento 1?

- Indiscutivelmente houve um rompimento, mas eu nem mesmo sei se, da discussão do documento 1 se poderia tranquilamente tirar o retorno daquela mudança de 68, e dizer, o magistério quer que a coisa retorne. Esta parte eu não acompanhei, pode ser que eles tenham apresentado assim, mas eu não tenho informações sobre isso.

- Com a minha saída, sem qualquer falsa modéstia, com a minha saída interrompeu-se uma retomada do diálogo, porque naquele momento, como eu havia sido processado, havia sido isolado, esquecido e tudo o mais, de qualquer modo para o magistério que passou aqueles anos todos assim pressionados. Sem dúvida nenhuma que meu nome representava uma retomada de dialogo, havia consciência disso. Você vê, depois que assentou a poeira, depois de uns 3 anos que nós ficamos lá nos tempos de 67/70, embora houvesse muita oposição, muita guerra, havia certo reconhecimento de que aquela administração tinha rumos e tanto que naquele tempo, eu tinha uns 35 anos mas me dava muito bem com os delegados de ensino, que naquela época eram pessoas quase sempre acima de 60 anos. Por quê? Porque eu fui professor primário, eu fui professor secundário, eu fui diretor de escola, então eu tinha uma trajetória no magistério. Quando converso com professores eles reconhecem que não sou uma pessoa de fora, que estou confabulando sobre escolas. Essa dedicação à escola pública por tanto tempo representava uma certa garantia tanto que eu me dei muito bem com todos os presidentes de entidades naquele período em que estava lá. O Secretário mandou para o Montoro uma pauta de reivindicações dessas entidades que era bem modesta, não custava ter atendido, mas se não atendesse isso seria uma grande frustração. O Paulo de Tarso quando tomou posse da Secretaria, no auditório da Caetano de Campos, foi a primeira vez que houve uma posse pública de Secretário, uma coisa comovente que ele fez, foi aquele bando de gente, aplaudindo, foi a primeira vez que eu vi isto, então havia muita esperança. Com a minha saída, embora eles não soubessem direito por que, pois eu não saí dando declarações em jornais, foi uma frustração. O magistério sentiu que alguma coisa tinha mudado e que aquela esperança de que a educação tivesse realmente uma prioridade, tinha sido posta de lado.

[Retoma o assunto do inquérito.]

- Esse inquérito concluiu aqui com um pedido de denúncia, era tão absurdo porque grande parte das medidas que eram consideradas subversivas evidentemente não haviam sido tomadas por mim, porque eu não era a autoridade legal para tomar decisões

assim. Era atos do Secretário, do Governador, mas eu fui o único responsabilizado, o que era incongruente até para um homem comum. Então o governador é o quê, um tonto? O Secretário é um tonto? Então os próprios procuradores aqui do Estado acharam o material incongruente desse ponto de vista e deixaram de lado, não foi feita a denúncia. Então veio 1971, 72, eu acho que em 1973 o Dr. Cintra quis fazer uma viagem para fora do país e a polícia colocou impedimentos. Então o Estadão, no dia seguinte publicou um editorial comentando esse fato e caindo de pau no governo militar. Como um homem que nem indiciado estava, em nenhum processo, que realmente não estava, poderia ser barrado assim? Então eles fizeram a denuncia e um procurador do Rio de Janeiro ofereceu a denuncia do jeito que estava e em 5 dias ela saiu. Aí ele foi denunciado também, ele foi indiciado e denunciado, e eu e outras pessoas. O assunto foi para Brasília e como ele tinha sido Secretário de Estado, tinha que ir para a esfera da justiça militar federal, não podia ficar aqui no Estado, e lá o Procurador Geral da Justiça Militar acabou mandando arquivar; era tudo inconsistente mesmo. Depois disso, no próximo ano, como o processo foi arquivado as pessoas interessadas envolvidas poderiam obter cópia, e eu obtive cópia do relatório geral, que o coronel Resstel tinha feito, é uma cópia que tem umas 30 páginas. É interessante ver a apreciação que eles fizeram do assunto.

19. Professor, o Ciclo Básico, na literatura educacional vem sendo identificado como reforma, programa, proposta, projeto, etc. é bastante raro encontrar o significado desses termos, no entanto os mesmos são amplamente utilizados. Como o Sr. que tem uma preocupação com a linguagem os definiria?

Não tem resposta para isso, é como se existisse um significado pacífico do que é uma reforma, um projeto ou plano, revolução, não existe, é como se existisse a essência desses conceitos, como se esses conceitos tivessem uma significação essencial e portanto eu teria aí a chave, um critério para examinar um determinado empreendimento e dizer isto, por ter certas características é uma reforma ou não é uma reforma. Não existe isso, claro que aí é um problema, essa preocupação está ligada a questão do significado dos conceitos. É claro que é irrelevante chamar um determinado empreendimento de reforma ou de projeto, ou de proposta, o que precisa ficar claro é o modo pelo qual eu uso a expressão. Há um documento interessante que foi traduzido pela Universidade de Brasília que foi publicado nos Estados Unidos há 20 anos, chama-se Proposta Paidéia. Essa Proposta Paidéia é um documento que tem uma visão geral da Educação Americana, principalmente da educação fundamental. É uma indicação de rumos para a educação. E a partir daí seria possível uma reformulação revolucionária da educação, no entanto, ela chama-se Proposta Paidéia. Então não há critérios formais o que nem seria o caso, por que quando eu uso uma expressão, o que nos dá o significado é o uso, é claro que às vezes é preciso uma certa precisão, em determinados conceitos, dependendo das áreas, das ciências, então convém que haja uma determinação precisa do que eu quero dizer com tal coisa. Mas em outros momentos, se o contexto tornar claro o significado, é o bastante. Não podemos brigar com as palavras, nós temos de ter capacidade de usá-las e de compreender os riscos e os limites, as dificuldades que, às vezes, existem nesse uso. Essa preocupação é até certo ponto legítima, depois de um certo ponto ela pode ser tola, há um grande lógico alemão do século passado, Frege, ele dizia que os conceitos tem de ter limites muito precisos, os conceitos precisam ser definidos com precisão, mas ele estava pensando principalmente na Matemática, na Geometria. É impossível que eu calcule por ex., a extensão de uma área sem que se dê os contornos precisos desta área; mas é indiferente se eu disser, vamos nos encontrar na área em frente à Caetano de Campos, essa área não carece de precisão.

Entrevista concedida pela Prof. Dr. Lisete Regina Gomes Arelaro, em 22 e 28 de março de 1996. [não revisada pela entrevistada]

I. Quanto à sua participação na reforma do ensino primário e a formulação e implantação da reforma:

- Eu tive minha participação nesse processo no início da década de 60. Nos primeiros 5 anos da década de 60, para quem fazia Pedagogia, você tinha duas grandes opções: ia trabalhar nos Colégios Experimentais ou Vocacionais que estavam se iniciando ou vinha trabalhar no Centro Regional de Pesquisas Educacionais - CRPE "Prof. Queiroz Filho" que, aliás, era nesse prédio (bloco A da Fac.Educação-USP). Esse Centro Regional de Pesquisas que era ligado ao INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e portanto, do governo federal, era uma instancia pública federal, tinha um programa de assistência técnica e educação, conhecida como PATE e que era um programa de São Paulo. Era uma assessoria com atuação nas regiões do Norte e Nordeste numa busca de melhoria da qualidade de ensino. Quem coordenava esse programa era exatamente o prof. José Mário Pires Azanha e, eu vim para cá no final de 1966 quando estava me formando em Pedagogia. Eu fiz na época em Campinas, só existia na época a UCC - Universidade Católica de Campinas, hoje PUCC e fui selecionada para participar desse programa. Fui trabalhar no Estado de Alagoas em 1967 e, em 1968 voltei para São Paulo ligada ao mesmo programa da assistência técnica e educação mas, prestando assessoria à Secretaria de Educação de São Paulo. O prof. José Mário já era Coordenador do Ensino Básico de São Paulo, naquela época não havia a divisão geográfica de hoje, com a CEI e a COGSP, havia três Coordenadorias: do ensino básico e normal que pegava todos os grupos escolares e ginásios estaduais e institutos de educação escolas normal e colégios; a do ensino industrial e a de ensino superior, naquele tempo todas tinham uma vinculação dentro da Secretaria de Educação.

- Enquanto estagiária do PATE, em 1967 na SE, nós desenvolvíamos alguns projetos. Nesse mesmo ano de 67, o prof. Ulhôa Cintra é escolhido para Secretário Estadual de Educação, ele era ex-reitor da USP e escolheu dentre vários da USP, o prof. José Mário Azanha para ser Coordenador do Ensino Básico e Normal. Então nós desenvolvemos aqui, alguns projetos pilotos de algumas alterações que acreditávamos que seriam importantes para superar alguns problemas da rede pública paulista. Um desses projetos era o de antecipação de matrícula, que era uma tentativa de se ter um planejamento mínimo em relação a questão de vagas. O segundo grande projeto, discutido sob a coordenação do José Mário, e que acabou sendo colocado em prática com muita repercussão era a unificação dos exames de admissão, como era chamado antigamente o exame para você ingressar no que hoje constitui na 5ª série do 1º grau, naquele momento 1ª série do ginásio. A proposta na lei era a generalização do ensino básico para todos e a partir daí um filtro que se completaria na universidade. Sem dúvida nenhuma, havia uma média de 10 grupos escolares para cada ginásio, portanto a seleção era real, comparativamente tão difícil quanto o ingresso hoje na universidade. A unificação dos exames levou a elaboração de uma prova única elaborada na Secretaria de Educação do Estado, como critério de seleção e efetivamente teve um impacto bastante grande na rede pública e levou ao que depois ficou conhecido como um processo de democratização das oportunidades educacionais.



- Nós vivemos num período muito complicado, e é impossível discutir essa questão sem considerar o contexto político que nós estávamos vivendo de ditadura militar que mudava, ia definindo seu perfil de ditadura mais dura a cada vez que os anos passavam. Naquele momento o próprio José Mário e o Ulhôa Cintra eram identificados como pessoas de direita e isso é interessante porque em 70 eles vão ser cassados e acusados de comunistas. Isso é uma coisa muito interessante mas complexa para fazer uma discussão. Mas, em 1968, se gesta exatamente uma proposta que, do ponto de vista da experiência pedagógica, com uma fundamentação científica na psicologia, na própria pedagogia e na lingüística que ainda que não tinha um texto fundamental, mas que tinha estudos nessa direção, de que não era verdade que as crianças ou que o processo de alfabetização se efetivasse com uma coincidência fatal com o ano civil. Fez-se, então, uma primeira experiência no Estado de São Paulo de criação de dois ciclos, 1ª e 2ª séries um ciclo, 3ª e 4ª série do grupo escolar, compunha um outro.

- A idéia, isso para mim é uma coisa que eu acreditava desde 1967, e entrava até uma sensibilidade, pois eu já havia trabalhado no ensino primário e a minha prática também me levava a admitir o seguinte: 1º) não era verdade que as crianças aprendessem todas da mesma maneira; 2º) que o ritmo delas fosse todo assemelhado; 3º) que você pudesse fazer uma proposta de conteúdo, de organização pedagógica do seu trabalho cotidiano que efetivamente significasse a possibilidade de um rendimento assemelhado, e mais, que era uma constatação que eu acho que era bastante tranqüila entre nós professores de séries iniciais, de que na verdade a questão do rendimento, é bastante complicado reprovar um aluno por que ele não soubesse isso ou aquilo. Então a idéia e a proposta é realmente do José Mário, uma idéia pioneira. O que se fez foi tentar superar essa limitação série/ano civil, a idéia era que os professores e as escolas pudessem organizar um processo, um plano pedagógico e que traduzisse as suas reais necessidades e, também, admissão de que não é verdade que as crianças se desenvolviam da mesma maneira. O fracasso escolar da primeira para segunda obviamente era o grande estrangulamento, fora a 1ª série ginásial, que já tinha claramente na lei um processo de afunilamento brutal. Então uma forma de superação, de tratamento pedagógico e social dessa questão era realmente superar a questão de exames que liquidassem com a possibilidade da criança se desenvolver. Eu fui uma das pessoas que, quando descobri isso, fui convencida e sou uma militante até hoje, política e pedagógica, e esse discurso que eu digo a 30 anos, e isso você pode procurar na minha vida e talvez de outras pessoas dessa época, me marcou muito. Isso é uma coisa que eu aprendi com o José Mário, e que eu não mudei de idéia, hoje nós temos algumas outras divergências, mas essa não. Minha formação, eu diria mesmo que em termos de política educacional e pedagógica se fez realmente a partir desse trabalho conjunto a que prezo muito, até hoje. Eu acho que nós somos aqui um bom exemplo, podemos ser divergentes e temos muito respeito, eu mesmo gosto bastante do professor, o admiro mas, o José Mário, vamos dizer ingenuamente, por que não tem um outro termo melhor, mas essa tentativa de modificação, é como se ele quisesse separar a conjuntura política de uma inovação pedagógica.

- Então eu diria para você o seguinte, essa questão ela não avançou. Eu era militante dessa proposta assim como outros companheiros dessa época; nós íamos de escola em escola, para dizer: olha, a gente acredita nisso, queremos discutir com vocês, achamos que não é possível que as crianças sejam reprovadas dessa maneira, etc. Eu quero que você entenda a importância histórica disso, por que nós estamos em 67/68/69, eu trabalhei mais em meados de 68 e 69, e nós só vamos retomar essa tese em 79. De 79 para 80 é que isso vai aparecer de novo, até por que nós vamos entrar num processo de

democratização da sociedade. Mas concretamente a forma equivocada do ponto de vista político, apesar de quase todos que trabalhavam com o José Mário terem vinculações político partidárias, até em partidos clandestinos, eram todos militantes, seja do PCB seja disso ou daquilo, para não considerar que a gente era um bando de tontinhos. Não, não era tontinho, agora nessa proposta, obviamente, ele aproveitou que era dirigente estadual, o Ulhôa Cintra deu uma brecha e o Abreu Sodré, enquanto governador não sabia muito bem o que significava democratização das oportunidades educacionais e topou sem saber o que era e quando soube, eu acho que ele deve ter ficado muito bravo por que a confusão estava feita no Estado. E esse foi o primeiro ensaio político pedagógico da idéia de concepção de ciclos enquanto forma pedagógica e política social de organização do ensino brasileiro. Eu acredito nisso, tanto que, apesar de em 1983 ter sido o PMDB que tenha lançado a idéia que retoma isto, num grupo que também estava aqui (na USP), que era ligado ao José Mário, a própria Elba Sá Barreto, que vai ser uma das mentoras do Ciclo Básico no governo Montoro, com o Paulo de Tarso Santos na Secretaria de Educação, é que eu, novamente, mesmo na condição de militante petista, fui às escolas para dizer: isso é fundamental, acredito nisso, etc.. Depois repito isso quando a Luisa Erundina assume a prefeitura de São Paulo quando essa proposta vai reaparecer e nós vamos ter condições de organizar aquilo que eu havia criticado em 1983 e que a gente pôde realizar entre 89 e 92 com a organização do ensino de 1º grau em 3 grandes ciclos, 3, 3, 2. E para mim essa foi uma verdadeira reforma.

- Mas uma coisa que acho estranha e que me preocupa até hoje, é que eu achava que o boicote a essa proposta do José Mário não foi sequer avalizada, simplesmente desapareceu, talvez até por que depois que eles são cassados e saíram quem assumiu a Secretaria de Educação era, tradicionalmente, inimigo pessoal e político, deles: o Paulo Nathanael. Este, entra no lugar do José Mário sendo adversário político dele e, portanto essa questão não vai sobreviver. Mas concretamente, na minha avaliação esta questão não avançou no magistério e nem na academia. Primeiro porque a academia se mantém distante do cotidiano da escola, e segundo, porque a academia pouco discutia a questão das séries iniciais. Hoje isso é uma preocupação que está aqui dentro mas naquela época não, ou era tão pouca que você identificava claramente as pessoas que discutiam isso e portanto eu achava que era mais uma questão política tendo em vista, no nível macro a gravidade do que estava acontecendo no país. Qualquer medida vinda do governo, pois os governadores eram indicados pelos militares, não tinha legitimidade.

- Havia nesse período um controle ideológico sobre o que você ia trabalhar, só para se ter uma idéia da gravidade do momento, controles foram feitos dentro das escolas de uma tal maneira que, a Revolução Russa foi retirada do currículo. Como é que em História se estudavam as questões da Segunda Guerra sem se estudar a Revolução Russa? Mas havia o risco de se incentivar o comunismo pois foi uma revolução que supostamente fez alterações substantivas, quer dizer, só para você ter uma idéia. Nesse contexto de controle político-ideológico do conhecimento qualquer discussão que possibilitasse também uma democratização mais ampla, era muito mal recebida. As pessoas não queriam separar as coisas, os professores se sentiram resistentes no sentido político, na medida em que eles não dava para separar o que era e o que não era repressivo. Pensavam: eles são sanguinários e, ao mesmo tempo, olha que coisa interessante que estão fazendo em São Paulo. Quer dizer, esta separação não há, ela não podia existir. Então essa para mim era a avaliação e é ainda da razão porque não se teve condições em 68 de colocar isso em prática. Tivemos no país um período muito rico entre 1958 a 66 em que se discute essas questões do que era a formação básica, pautada em uma discussão realmente rica e generalizada no Brasil entre educadores e

dirigentes, isto vai terminar a partir de 69/70 em 70 já eu diria, que o caldo já tinha entornado. Em 1970 eu saí com o José Mário da Secretaria de Educação exatamente no dia 5 de maio de 1970 quando ele foi preso. O José Mário foi retido na verdade, e respondeu processo. Os militares, alegaram que essa democratização das oportunidades educacionais na verdade provocou uma confusão e para eles a confusão facilita o processo de subversão educacional, da ordem etc.

- Então ele foi detido, o termo correto era detenção e, é interessante acompanhar essa questão exatamente porque num determinado momento, houve uma manifestação dos professores, se você acompanhar historicamente eu creio que você vai encontrá-la, e é muito interessante se encaminhar isso, acho que os professores nesse ponto eles estavam muito certos. É isso que eu estou dizendo, não dá para analisar assim exclusivamente sobre um lado, tem um pouco de ingenuidade de todos nós de fazer uma modificação dessas naquelas circunstâncias.

- A partir de 1977/78 vão surgir os primeiros estudos que traduzem talvez a questão do fracasso escolar dentro de causas mais amplas, das condições de vida da população, exatamente 10 anos depois, mas concretamente nós já sabíamos naquela ocasião, sem utilizar a terminologia que é usada hoje, mas o fato é que a questão da reprovação já estava posta. Ela estava muito mais ligada às condições de vida das crianças do que propriamente a um processo pedagógico mais ou menos competente, quer dizer, aquela organização serial que na verdade é pesada, anti-científica e, ao ser anti-científica era anti-social, isso era uma coisa que a gente tinha claro. Isto começava a se delinear, e vai ganhar uma conotação mais clara a partir de 78/79 com estudos que marcaram talvez a nossa década sobre essa nova conceituação do que é fracasso escolar, razão pela qual, o próprio governo Paulo de Tarso pôde discutir o Ciclo Básico. Até porque eu tive essa participação histórica, se você perguntar para mim: foi bem sucedida essa de 68? Eu diria pra você que não, porque as condições gerais, elas não permitiram.

2. São condições bastante diferentes então, do caso da rejeição inicial para com o Ciclo Básico em 83, não é?

- Isso. E aí é que está o problema. A forma como ocorreu a discussão em 83 e a reação quase química que o professor tem toda vez que você ouve falar em promoção automática. Falar em promoção automática é como ofender a mãe do professor, a reação é quase igual, é como se ele estivesse perdendo o direito e o poder que ele tem como professor, de organizar seu curso, e afinal de conta, isso é uma coisa difícil de analisar mas que é necessário. Isto para mim foi uma surpresa, perceber que nós professores somos muito mais autoritários do que a gente mesmo avalia que a gente é. E, conforme se discute com os professores, a lógica deles vai aparecendo. Os professores concordam na hora que isso é posto, é claro que você pode dizer o seguinte, também não sejamos idiotas, você tem Santa Catarina em que se tentou um processo, uma experiência histórica, eu falo isso na minha tese de doutoramento, quer dizer, de passagem automática e que era um absurdo, era um negócio que foi um absurdo como o que a Rose fez aqui em São Paulo. Aliás o PSDB conseguiu criar uma coisa que é inédita no Brasil que é o seguinte: qualquer um de nós que fale contra as reformas deles é anti-patriota.

- Mas então, na questão do Ciclo Básico, a minha surpresa foi a seguinte, apesar dos professores de São Paulo desconhecerem totalmente o que tinha acontecido em Santa Catarina eles reagiram contrariamente, principalmente pela forma como tudo foi

montado, gerando situações de reação; a primeira crítica é que realmente foi feito por Decreto, eu acho que o Paulo de Tarso e a Elba que foi uma das pessoas que defendeu esse projeto, propôs e tal, tinham que ter claro que não dava mesmo para ser dessa forma. A coisa mais coerente que enquanto governo Luisa Erundina nós fizemos, foi não baixar Decretos, não dá para você fazer isso, é perda de tempo. Mas na visão da qualidade total, a sua adesão tanto faz, vai ser assim e pronto, e aí você gratifica quem concordar e assim você vai acabando com a capacidade crítica das pessoas. Mas concretamente naquele momento eu acho que precisaria trabalhar politicamente a idéia do Ciclo Básico até porque, em relação à experiência de 68, em um ano de chumbo com momentos dramáticos de perseguição política, tudo que se fez não foi visto com bons olhos.

- Havia em 1983 uma divergência que era o seguinte: quanto a proposta de implantação, eu não defendia que ele fosse gradativo. Hoje tenho dúvida apesar de ter ouvido isso em 83, que o grupo que trabalhava naquele momento com o Paulo de Tarso, em algum momento defendesse a idéia para mim correta, dos idos de 68. Quer dizer, ou você organiza o ensino todo em ciclos e eu acho que a gente foi coerente na Prefeitura ao fazer isso, ou você fica com o pé quebrado. Eu sou uma pessoa que acredito em ciclos e defendo ciclos e defenderei ainda por longos anos. Agora, realmente eu acho que é complicado você pegar um ciclo e parar num ciclo por que se é verdade o que você está dizendo, que a própria aprendizagem ela realmente não se dá com essa coincidência do ano civil, essa flexibilidade tem que ser colocada no chamado ensino fundamental. E aqui, apesar deles dizerem, é gradual, na verdade nunca foi gradual, você tem uma situação que ela foi uma situação privilegiada porque nós, por bem e por mal, mas concretamente, você teve naquela época 12 anos de PMDB, depois é que eles formaram o PSDB e eles não completaram a reforma. Então em termos de proposta política de partido você teve uma oportunidade de 12 anos e nesses 12 anos não foi verdade que o PMDB tenha defendido verdadeiramente uma concepção de educação em ciclos, para minha surpresa.

3. Inicialmente havia essa idéia de dar continuidade, de estender os ciclos para as demais séries?

- Eu penso que sim, até por que a idéia do Ciclo Básico por ela mesma é uma proposta absolutamente insatisfatória. Sem dúvida nenhuma, apesar de não estar na SE naquela época, mas eu discuti idéias e participei de vários seminários e discussões e me lembro de uma experiência entre 1984 e 85 no Vale do Paraíba em que eu tive a oportunidade de discutir com o conjunto dos supervisores daquela região. Teve uma reunião de supervisores e depois com os diretores e eu fui convidada para discutir com eles. Então eu pude notar uma coisa que me marcou muito pelo seguinte: fora eu e uma diretora, ninguém defendia a proposta do Ciclo Básico, nós estávamos em 1984, e o que foi mais surpreendente é que em seguida nenhum dos supervisores defendia a proposta. Encarregados de implantar a reforma, no qual o Ciclo Básico era uma condição fundamental, nenhum deles acreditava no Ciclo Básico. E qual seria a função do supervisor? Pra mim a função do supervisor tem que ser, até de forma suprapartidária, você acredita numa proposta vai lá defende e acompanha aquela implantação. Mas com o Ciclo Básico você tem uma situação inédita; mas o que eu faria se fosse efetiva como supervisora e não acreditasse nessa idéia, eu tinha que ir embora, se eu não acredito nessa idéia eu não tenho o que fazer, eu pensava muito nisso.

- Tenho que admitir o seguinte: apesar do tempo político ser outro, que as críticas dos professores era muito parecidas com as de 68, eram assemelhadas assim como os preconceitos. Mas as críticas e os preconceitos que os professores tinham, para mim, elas eram, de um lado, salutar em 68 porque elas tinham que olhar, deveriam olhar, era necessário que olhassem com desconfiança o governo, por que “hai governo soi contra” e “hai governo militar” e era importantíssimo que você seja contra, em nome da democracia, então eu entendia a reação. Mas em 1983 eu não entendi. Fora o fato de que foi baixado por decreto tornou-se uma desculpa. Até o Paulo de Tarso admitiu que tinha sido um equívoco, baixar naquelas condições que foi o decreto, mas depois se discutiu infinitas vezes, se fez cursos, debates, seminários e o fato de ter baixado por decreto, não se sustentava mais. A questão é que a nossa formação teórica e política e de política educacional no fundo, está marcada, pela concepção de que professor que é bom reprova. Outra questão é que, não é um processo natural que as crianças sejam bem sucedidas nas escolas, principalmente se elas forem pobres, só é natural quando você tem uma criança de classe média.

- Eu continuo defendendo ciclos, mas o Ciclo Básico, depois de 14 anos é um equívoco que não tenha sido generalizado. Os professores reagiram de forma equivocada, quer dizer, no início este era correto, a permanência disso é muito complicado, porque o professor na verdade acha mesmo que o aluno tem que repetir, então ele busca formas, burocráticas para manter a reprovação, eu acompanhei em algumas escolas que na verdade os professores desmatriculavam o aluno para ele não aparecer nas estatísticas, é como se ele tivesse se evadido, ainda que ele formalmente estivesse na classe, mas desse ponto de vista geral ele já não tem mais chance.

4. Nesse sentido seria falsa a idéia de que o Ciclo Básico sobreviveu no tempo, já que os professores tem construído mecanismos de burlar essa não reprovação?

- Eu diria que a idéia do Ciclo Básico no Estado de São Paulo é natimorta. E, agora nessa gestão (Rose Neubauer) ela está decididamente enterrada, a Rose não acredita nisso, a concepção que está posta aí, imposta, é uma concepção na minha avaliação de retrocesso histórico. Para mim, a forma para salvar o CB era fazer outra combinação, eu propunha portanto, 2,3,3. Alias em 86, eu trabalhei na CENP por 9 ou 6 meses, no qual enfim, o João Palma que era coordenador da CENP, estava lá a Leila Alves que era defensora do Ciclo Básico, a Elba de Sá Barreto proponente do próprio Ciclo Básico, e essa idéia de estender os ciclos nós discutimos e achávamos que era o momento, em 86. Esse grupo achava isso e não teve força política para impor. O Aristodemo Pinotti estava como Secretario da Educação e, mesmo antes, o Paulo Renato, hoje Ministro da Educação, não comprou a idéia. O Pinotti tinha outra prioridade, que era o PROFIC. Mas a idéia portanto se tentou, tem documentos com o João Palma sobre isso. Mas a idéia era de se generalizar a questão da organização do ensino de 1º grau em ciclos ou então o CB, que era uma idéia interessante viraria uma bobagem pedagógica. A bobagem pedagógica é o seguinte, você vai simplesmente, transferir a reprovação da 2ª para a 3ª série, e os dados estatísticos já mostravam isso. Mas os professores não tinham ainda aceitado a idéia de que a organização em ciclos era a favor deles, você tinha a resistência na rede.

- Aliás, em 1968 não precisou nem acabar, eu nem sei se tem uma resolução acabando com aquilo, simplesmente você mata na fonte, quer dizer, a partir daí assumiu outro Secretário que defendia outra idéia. Tem um trabalho de um prof. de Marília, Misael F. do Vale, que escreveu o único trabalho que eu conheço sobre aquele período e

que me deixou muito surpresa. Eu tomei conhecimento do trabalho dele depois de uns 4 anos que ele havia escrito, e ele fala da reforma até 1974, e eu fiquei muito surpresa por que nas escolas em que eu estive isto em 71 já não acontecia.

5. Esta questão da extensão dos níveis é um pouco difícil de se conseguir avaliar, até quando funcionou, se de fato funcionou, pela ausência de dados e às vezes dados incongruentes.

- Eu diria o seguinte, em 1972 eu tenho claro que não funcionava mais, mas para mim também é uma nebulosa essa época, porque nós vamos ter o acirramento da ditadura, e eu também vou sair de circuito, não vou estar preocupada com ciclos na educação, mas com ciclos políticos, é um ano de repressão terrível, então nem reparei, na verdade não tenho condições de fazer avaliação nenhuma. E sobre essa questão fiquei muito surpresa e mesmo com o ineditismo do trabalho do Misael, dele ter conseguido dados que coloca lá, por que eu me lembro que eu fui em 74/75 procurar dados em São Paulo e já não tinha anotações que me permitissem fazer isso, quer dizer a reforma de 68 morreu. E aí é interessante, como eu estou com 29 anos de magistério na rede pública e 50 anos, as pessoas da minha geração estão acabando, por que em geral se aposentaram, então esta geração que pegou esta influencia ela já não está mais na rede, e é interessante, você conversa com alguns professores aqui da Faculdade de Educação (USP) que não tem a mínima idéia que isso aconteceu.

- Quer dizer, sobre isso não há registro e ainda, a CENP tem aqueles livros de legislação, e neles não consta esta resolução do José Mário. Eu cheguei a escrever uma carta pedindo retificação, não existe nem em termos de memória documental, como resolução. Aquilo lá é altamente tendencioso, para você ver a forma como a ditadura militar pretendeu tirar do ar esse período e também o José Mário. Isso é uma orientação política, não é casual. Nem sequer a resolução, e aqueles livros são preciosos para qualquer estudante de legislação quer dizer, nem na legislação coletada não foi considerado uma coisa fundamental, que é no mínimo para ser fiel à história, os autoritários não tem nenhuma preocupação de ser fiel a história.

- Então, 68 eu acho que foi uma experiência abortada por definição, eu estou dizendo isso de uma forma muito sincera, que o José Mário tem muita dificuldade de admitir, mas que é real. Agora, você vai ter outros problemas que na verdade é o seguinte, o governo Montoro, através de um documento do José Mário Azanha, fez uma discussão longa na rede, foi a Era, o governo do participacionismo. Podia participar mas não acontecia nada, isso também cansa as pessoas, então há uma reação também em relação a isso. Mas o Ciclo Básico também significou uma mudança no índice estatístico, afirmando que não haviam reprovados. E o lado positivo da reação da redes foi questionar isso, mas tem outro lado um pouquinho complicado, que é essa idéia de poder. E, agora você deve ser a última que escreva sobre o Ciclo Básico, que existia, por que a partir deste final de 96, com a proposta do governo PSDB efetivamente a proposta é outra e aí se retrocede, vamos voltar aos idos de 46, por que a proposta da Rose é esta, portanto você não repete a história nós estamos atrás da história.

6. Ao contrário da reforma implantada pela Rose Neubauer pode-se dizer que o Ciclo Básico retrocedeu de uma forma positiva retomado a reforma de 68?

- Eu diria o seguinte, a reforma de 1968 não causou comoções. Ela teve uma temporalidade muito pequena, os professores passaram por ela e eu não sei se eles a

cumpriram, porque isso sai em 68, portanto o grande ano da aplicação é 1969, um ano que foi de chumbo para o país, e em 70 não estamos mais na Secretaria e o Paulo Nathanael que sucedeu o José Mário era pessoalmente contra ele, pela história que eles tinham. O Nathanael não tirou mas não incentivou a reforma, portanto ela foi morrendo. A experiência de 68 foi um exercício, uma tentativa de jogar a discussão. Já a de 83 que vai retomar ela mas nasce com o pé quebrado, se você comparar com 68, por que em 68 ela foi ousada. Eu pego o ensino básico, que naquele momento era de 4 séries e digo: vamos fazer dois montinhos aqui, duas combinações, dois e dois. Quando você está em 83 não dá para você desconhecer que nós não tínhamos superado, por isso eu acho que foi um equívoco pedagógico-político do governo Montoro. Efetivamente a nossa grande questão era primário X secundário ainda muito forte, os professores de 1ª a 4ª série versus professores de 5ª a 8ª e, portanto você tinha que mexer, em nome da história da Pedagogia, de uma proposta coerente você tinha que mexer nisso, mesmo que de forma lenta e gradual como lento e gradual é o Montoro.

- O PMDB foi tímido ao fazer uma modificação pequena, a idéia de ciclos, eu defendo evidentemente com o mínimo de condições, de material pedagógico, hora de trabalho, de atividade, que o professor trabalhe dignamente, não deixar as escolas caírem como fez o governo Quéricia, Fleury. Agora, ao passar 12 anos e você não mexer nessa idéia, já era uma forma de enterrá-la mesmo, por que o próprio PMDB tinha dúvidas sobre ela. Aliás eu acho que o governo Fleury não acreditava e pôs a Escola Padrão suportando o Ciclo Básico. Ao mesmo tempo, os professores burlaram o Ciclo Básico achando que estavam certos, agora eu acho que esta concepção é uma concepção reacionária dos professores e não tenho dúvida disso, mas isso fica confuso para mim. Agora o José Mário plantou duas idéias: a idéia de ciclos e a idéia do GEG, grupo escolar ginásio.

- Mas as reformas de 68 não tiveram condições políticas de se viabilizarem, porque o ano de implantação é um ano que ninguém estava falando de promoção social, ninguém estava discutindo que todos tinham que estar na escola, ao contrário, as pessoas tinham medo. Para os professores em particular, foi o grande ano das caças às bruxas. Eu me lembro do grupo que hoje constitui o SEADE, mas que era a Secretaria de Planejamento, tinha uns documentos que mostravam por ex., na cidade de São Paulo, que você tinha níveis de pobreza absoluta, nível zero de miséria e que era uma miséria terrível, essas pessoas foram presas por que escreveram esse documento com indicadores sociais. Essas coisas todas evidentemente não viabilizam que uma idéia mais interessante para a educação como direito de todos possa vingar de fato. A ditadura não estava preocupada que todo mundo fosse para a escola e fosse feliz.

- A preocupação da ditadura era terminar com índices, a idéia o MOBREAL vai aparecer logo em seguida. Portanto, o medo da promoção automática subserviente a uma idéia de um país maravilha e falso, e que o próprio Delfim Neto pregava, evidentemente os professores pensavam: o que vier do governo soi contra, essa era a proposta de resistência, e daí porque se resistiu em relação a uma implantação. Havia uma crise por baixo e por cima, quer dizer, por baixo dos professores que estavam reagindo porque não queriam ser coniventes com o governo militar e as modificações que eles fariam, ainda que isso pudesse ser um equívoco contra a população, mas era real, e de outro lado o próprio governo que sucede imediatamente o José Mário, a partir de maio de 70 que obviamente não vai priorizar mais isso, não tira e não prioriza obviamente isso é um desestímulo. Portanto, não foi por acaso que o livro de legislação retira esse dados legais, ou seja, quer apagar da história, essa é a versão dois da própria

continuação do governo militar, então não tinha mesmo por que dar certo, nem crescer, e morre. E em 83 que isso vai ser tirado da caixinha mas de uma forma completamente morna, a-histórica, porque tinha tido a experiência e ninguém aqui queria lembrar muito dela. O Paulo de Tarso não vem falar assim a público: retomamos a experiência de 68. Ninguém queria mexer na experiência de 68, muitos tinham sido cassados, e como é que um cassado vai falar de 68/69?

7. As pessoas que propuseram o Ciclo Básico, em 83, além do Prof. Azanha, tinham participado da reforma de 68 direta ou indireta?

- Eu confesso que conhecia o José Mário; a Elba Sá Barreto é uma pessoa que conhece o José Mário muito tempo, mas não participou do PATE, foi aluna do curso de Pedagogia da USP e aluna do José Mário, mas não participou da reforma.

8. O prof. José Mário permaneceu por pouco tempo na Secretaria de Educação em 83, se lembra por quê ele saiu?

O próprio Paulo de Tarso ficou pouco tempo. O José Mário já tinha tido uma experiência pouco agradável nos idos de 70, acho que percebeu que na verdade o governo Montoro não ia querer mesmo por a mão na massa na questão da educação. Eu acho que ele ficou o tempo que ele achou que dava para dar o seu recado. A própria fragilidade do Paulo de Tarso em relação ao governo se colocou de maneira irreversível; o homem forte do governo Montoro chamava-se José Serra, então era ele que dava as cartas e era um pouquinho difícil o Paulo de Tarso conversar com o José Serra, não era assim tão simples. Portanto, a educação não estava recebendo dinheiro e não havia condições para viabilizar uma proposta. Agora, uma coisa real é que havia uma expectativa sobre o Montoro. Imagine, era o primeiro governador eleito, pós ditadura, embora ainda numa fase de transição. A condição é que tudo que a ditadura não fez ou fez de errado precisava ser corrigido e o governo Montoro era um governo morno. Quer dizer, na verdade é que seria preciso 15 anos de democracia para isso, e ao mesmo tempo, há que se considerar que se estava numa ditadura isso era uma limitação.

- Para finalizar, eu diria a você, que a democracia é uma coisa que se desenha a cada dia, ou você tem um projeto político realmente bastante policiado, efetivo, de redistribuição de renda para a população, e no qual a educação vai fazer parte de uma das políticas sociais que, de fato, vai ser prioritária ou você vai ter um discurso falacioso. Todo mundo diz que a educação é prioritária, ora você está num governo que a educação é prioridade, mas prioritária em quê? Nunca os professores ganharam menos, nunca foram impedidos de discutir as coisas como agora e assim por diante, essas condições elas são questões de base para qualquer reflexão. Em 83 havia uma expectativa de grande democracia e que foi se encolhendo porque não era verdade que o Brasil tivesse um projeto político realmente diferenciado, e essa questão foi uma grande decepção naquele momento. A maior decepção do governo Montoro é que se tinha muito ufanismo. Mas era um momento suprapartidário, porém a transição negociada deixou claro que na verdade não tínhamos um projeto político tão diferente dos militares, a capa era a eleição, mas o projeto mesmo... Talvez isso explique um desconforto provavelmente do José Mário e uma certa decepção com o governo Montoro.

- Hoje, o governo civil faz duas coisas: ou governa com medidas provisórias, ou compra as pessoas. O momento que estamos vivendo também é um momento difícil para você levantar o ânimo das pessoas. Por isso que o Ciclo Básico, a lição que se pode tirar



é que não dá também para imaginar que a educação pode ser um oásis, quando a conjuntura é realmente mais complicada.

2ª parte:

1. Poderia falar sobre o Prof. José Mário Azanha, sua trajetória, seu pensamento.

- A minha relação com ele é ininterrupta a partir de 67, mesmo que a gente não esteja próximo, trabalhamos juntos eventualmente mas, um acompanha o outro no que o outro pensa ou está fazendo. Eu conheci o José Mário em 1967 na condição de estagiária do PATE, onde ele era coordenador. O PATE teve duas fases: a primeira selecionava professores efetivos do Estado que tinham prática docente nas 4 primeiras séries e que iam para o nordeste ensinar e preparar professores; eu peguei a segunda fase em que o tipo de exigência, o perfil das pessoas era diferente, tínhamos que ter necessariamente licenciatura plena ou Pedagogia ou Sociologia, enfim, na área de Ciências Humanas e que atuávamos. E fui para Alagoas com um grupo para desenvolvermos um trabalho na área de coordenação pedagógica e chegamos lá por conta da reforma de Estado que estava vindo. Havia saído o Decreto Lei 200/67 e nós tivemos que trabalhar no projeto onde, primeiro, tínhamos que preparar um diagnóstico administrativo, e eu não tinha prática nenhuma, e chegar a uma proposta de reforma administrativa da Secretaria de Educação.

- A seleção era bastante rígida e quem fazia era o Prof. Azanha; nós todos tínhamos uma cultura geral razoável, interesse pelos problemas de educação e de uma certa forma nós poderíamos ser classificados como socialistas utópicos. Eu tinha a pretensão de achar que, apesar de morar em Campinas, era uma expert em ensino rural e foi um pouco assim que eu conheci o José Mário. Eu tinha uma identidade muito grande com ele pela defesa à escola pública estatal de qualidade para todos, que é uma coisa que nos mantém unidos independentemente das coisas diferentes que pensamos. Essa é uma busca que é um traço do José Mário. Eu aprendi a responsabilidade de segurar essa tocha, em termos de acreditar em uma escola pública estatal com ele. Ele tinha um nível de cobrança muito alto, as pessoas achavam que ele tinha uma cara fechada, é uma preciosidade, tem como traço também isso, dele cobrar de você, se pode dar mais ele puxa mais, se pode dar menos puxa menos. Ele sempre teve esse traço que você conhece, sempre andou de paletó e gravata e camisa de cor clara, sempre foi uma pessoa muito tradicional e muito elegante; era avançado nas idéias e bastante conservador nas roupas, sempre estava de terno. Aqui no PATE foi que eu tive a chance de discutir com ele o que é ainda hoje um referencial teórico que me é muito caro. Discutia tudo, a questão do direito da criança, do direito à escola, como é que isso seria viável, que esta questão é política e não uma questão de direito pedagógico, e esta é uma opção do que significa política pública. Uma das coisas mais preciosas que eu aprendi e que eu trabalho hoje, seria essa idéia de que a quantidade é que definiria a qualidade histórica possível da educação, isso é um traço muito forte do José Mário, razão pela qual depois da questão do exame de admissão e a superação disso, a escola de 8 anos - GEG - a discussão sobre conteúdos básicos, sobre o que isso significa, a não elitização das escolas públicas, a educação como um direito da maioria, são questões que eu trabalho ainda hoje, a própria coisa dos ciclos eu aprendi com ele. Então o José Mário é uma pessoa que acredita nisso e não quis perder a chance de fazer isso em 68. Agora, acho que era impossível que desse certo e ele foi até as últimas conseqüências do que dava para se fazer na época. O José Mário é uma pessoa que se você superar a cara feia dele, ele é uma pessoa extremamente carinhosa, super humana e extremamente solidário. Ele sempre foi uma

pessoa preocupada de que certas medidas fossem irreversíveis se elas fossem para ganho da população. Para ele, de nada adiantava fazer muita coisa interessante se você realmente não buscasse uma série de outras medidas que garantisse que essa medida fosse viabilizada independentemente de você, apesar de você, acima de você. Esse privilégio de ter um Estado que implantou a escola de 8 séries, que pôde generalizá-la, isso não teria acontecido na educação com todas as críticas que podem ser feitas. Eu não acho que foi perfeito ou ótimo, foi real, e marcou o perfil do Estado de São Paulo, e sem ele esse processo não se concretizaria. Ele também enfrentou a pressão da igreja nos idos de 68 porque um grande número de ginásios eram confessionais e o fato dessa ampliação das oportunidades educacionais atingir a cidade inteira isso abalou em particular a igreja católica que não foi muito gentil com ele, os setores mais tradicionais da igreja, é claro.

- Apesar do José Mário dizer que apoiava o que o Brizola estava fazendo implantando os CIACs, eu tenho dúvidas, pelo seguinte: o José Mário é uma pessoa que se empenhou para que as reformas não criassem escolas simplesmente de demonstração, com características excepcionais de trabalho e que você não pudesse generalizá-las. Ele sempre trabalhou com essa possibilidade de uma inovação educacional que levasse a rede pública a aproveitar aquilo que se estava fazendo. Agora, eu digo isso sobre minha total responsabilidade porque ele não é gramsciano, não gosta e não acha que o Gramsci escreve bem e sabe que tem um problema de precisão de linguagem. Ele não admite que você mude as palavras que usou, porque ele pensou muito antes de usá-la. Mas mesmo dizendo isso ele tem em relação à questão da inovação pedagógica, científica, uma preocupação extremamente sadia, extremamente democrática que é exatamente, valorizar na medida em que você consegue generalizar aquilo que está descoberto, aquilo que está feito. Então a escola de elite ele nunca valorizou, não por que não valesse a pena, mas se for para fazer para poucos, essa é uma tese, uma realidade política que está presente, já houveram experiências que deram certo, porque fazer uma escola boa, até pública, para poucos é fácil, a ousadia está em fazer um ensino de massa de qualidade. E, acima de tudo, numa busca do que seria o conceito de instrumental, o que seria instrumental realmente para a população sem isto ser uma visão menor ou pequena. Ele também sempre defendeu que os clássicos ajudam a pensar melhor, por isso que eu estou até brincando com essa coisa do Gramsci, porque Gramsci já tinha alertado que, quem quiser entender Marx que passe antes por Kant, para entender exatamente como é que essas questões são trabalhadas.

- A gente diz que o materialismo dialético não existe, porque não está na Enciclopédia Britânica, que é uma brincadeira que o José Mário faz, agora, sem dúvida nenhuma eu também o considero um socialista, no sentido do direito público não elitista, quer dizer, ele não é um liberal na educação, ele é mais do que isso, para mim é um socialista que tentou realmente levar algumas idéias para frente. Mas ele detesta que seja apelidado assim, mas azar dele, eu digo o que eu achar. Como eu, ele também não gosta que as pessoas sejam catalogadas, taxadas, mas forma como ele pensa é peculiar. No curso que ele trabalha aqui na USP, de métodos e técnicas de pesquisa educacional, ele tem uma preocupação com a teoria mais ampla, que as pessoas aprendam a pensar melhor. Ele te leva a se fundamentar melhor suas posições, na forma dele perguntar, na forma de cobrar a coerência de pensamento sem qualquer imposição, ao contrário, ele é extremamente provocativo, ele te leva a se fortalecer e a se fundamentar quanto à sua posição pessoal a respeito das coisas, da vida, da sociedade, da educação.

- Então essa é uma questão que eu prezo muito nele e para mim é muito útil. Eu aprendi com ele, mesmo que hoje a gente pense diferente sobre algumas coisas, ele diz

que defende a educação de tempo integral, etc., mas eu aprendi com ele e não acredito nisso, e não acredito que pense isso. Só fiquei brava com ele quando ele foi para o MEC, ajudar fazer uma fundamentação para os Caics mas obviamente é um direito que ele tinha.

2. Prof<sup>a</sup>, a senhora afirmou que quando o Azanha foi para a Secretaria em 67 era vista como um conservador e, que depois quando saiu foi taxado de comunista. Poderia esclarecer.

- Qualquer pessoa que estivesse do lado dele, diria o seguinte, se ai governo sou contra, era um movimento absolutamente sadio por parte dos professores, então evidente que quem assumisse, e o Sodré, que não era exatamente um progressista, era um liberal, então evidentemente que quem trabalhasse com ele por decorrência, e em um momento de ditadura militar, seria visto como conservador. Agora, o José Mário não teria nem condições nem perfil e nem o Ulhôa Cintra de trabalhar com essa linha em 70 porque a definição da situação política ela já estava acabada, foi delineada com muita precisão e era muito diferente de 67 em que as coisas estavam amenas na área de educação o que permitiu ao José Mário achar que efetivamente ia dar para fazer uma reestruturação significativa na educação. Isso sem ser identificado como um processo autoritário da própria ditadura mas, nesse ponto eu acho difícil, depois ele vai mesmo, e ainda que fosse considerado aqui um intelectual sério, no sentido de ser uma pessoa com grande honestidade intelectual, mas também era taxado de ser conservador. E essa face de conservador ficou marcada por que ninguém iria trabalhar numa ditadura militar a não ser que tivesse algum tipo de identidade ou concordância com ela. Mas até hoje ele é uma figura polêmica, porque defende teses que nem sempre são consenso para todo mundo, ele é uma pessoa bem polêmica. Não que nós não sejamos, mas ele em especial.

3. Como poderíamos definir o significado da democratização das oportunidades educacionais, em 67/70 e em 83, através das reformas às quais estamos nos referindo.

- Para mim são diferentes, elas tem alguma coisa que as une, mas são diferentes. A questão da democratização das oportunidades educacionais, hoje é fácil de ser analisada porque até já passou, então você olha o passado com outros olhos, mas a pressão ela era real, a expectativa da classe média paulistana era de fato que seus filhos tivessem direito ao ginásio. O José Mário, a gestão Ulhôa Cintra, que acabou traduzindo uma expectativa, eu não quero chamar de popular porque pode ter uma característica um pouco demagógica, mas ela é popular de uma classe média ascendente. Agora, o José Mário não caberia em 1970, na minha avaliação, porque ele era uma pessoa independente e a preocupação dele não era a preocupação dos militares. A preocupação dele era a expansão das oportunidades educacionais e ponto, a dos militares provavelmente era um pouco de expansão com muito controle. Nesse sentido eu acho que o José Mário vai na contramão da história conjuntural e não sobrevive. Ele vai do início de 67, eu acho que no mês de abril até em março de 70. Mas o que ele fez com o ginásio, a expansão com condições ou sem ela, criou uma expectativa irreversível. A unificação dos exames de admissão, com provas que foram centralizadas de Português e Matemática, criou uma expectativa que você não conseguiu mudar mais, a maioria dos brasileiros que tem até a quarta série tem condição de ir para o ginásio, e esse nível de seletividade é uma seletividade social, por isso passam os ricos porque o número de vagas é desproporcional entre os grupos escolares e ginásios existentes. Eu penso que nunca o Sodré pensou que democratizar a educação era o que aconteceu, eu penso que

se ele tivesse uma pálida idéia do que podia ser ele não teria convidado o Ulhôa Cintra e nem autorizado ele a convidar o grupo que ele convidou, isso para mim fica muito claro.

- Em 1983 essa questão da democracia tem também dois momentos na gestão Montoro: um momento que são os dois primeiros anos, e que ela vai ter uma cara e os dois últimos outra. Nos dois primeiros anos ainda há uma expectativa de independência do processo de democratização mais autônomo da ditadura, você tem o movimento das “diretas já”. Não é que a educação tenha uma relação direta com o contexto nacional mas sofre influência, não dá mesmo para falar que acontece isso lá e na educação acontece isso, por que não é bem assim. Na educação essa razão direta não existe mas sem dúvida nenhuma ela pode ter razão geométrica. Então em 1983, num primeiro momento, o governo Montoro enquanto primeiro governo eleito pós-64, significou a possibilidade de podermos nos reunir de novo, criarmos entidades, fundações, conselhos etc. várias entidades que nós temos hoje nascem nessa época ou são retomadas, a ANDE, ANDES, a volta da UNE, todas as entidades de classe, a ANPED passa ter uma autonomia maior, e essas coisas deram um colorido ao governo Montoro, elas desenharam um momento de reivindicação de um novo tipo de democracia, mas que no final fica claro que a democratização negociada ela é pobre e o preço na verdade é alto. Não havia propriamente um novo projeto, não era um projeto tão diferente, razão pelo qual pôde ser negociada, por que os nossos negociadores na verdade não estavam propondo. Nós não estávamos voltando à disputa de 1963, apesar de muitos acharem. Havia a expectativa de uma democracia muito mais abrangente, mais articulada, significativa e profunda quicá uma experiência um pouco diferente do governo do leste europeu, mas alguma coisa que fosse uma proposta mais efetiva de redistribuição de renda, do país etc. que na verdade não aconteceu e não estava no projeto, então isso tem uma queda em final de 1985 grande.

- O José Mário volta em 1983 com o pique de nessa década, chamada década perdida às vezes, de pensar que seria possível retomar o que foi impossível antes. Mas o Ciclo Básico foi muito mais acanhado do que a proposta de 68 e você tinha todas as condições para ter feito uma proposta mais ousada em 83, mas o que foi feito no Ciclo Básico de uma certa forma traduz um pouco o PMDB e o Montoro. Ele, o Montoro, sempre defendeu que as coisas, inclusive na democracia, para não se correr o risco de uma cisão mais radical e que a política entre de novo num processo de ditadura, tão comum no nosso país, as coisas tem que ser lentas e graduais. Aliás a frase lenta e gradual é do Montoro, é proposta dele, e eu acho que ele acredita mesmo nisso, não só o PMDB. O Montoro é uma figura importante no PMDB mas eu acho que ele pensava isso mesmo, juntando vitórias para que elas não retrocedam, fortalecendo os passinhos e, portanto, não se cria o novo por que você só soma sobre o que está. Eu acho que esta questão política vai desanimando o José Mário por que obviamente ele esperava uma contundência mais significativa e achava que o Montoro ia mesmo ser um governador da educação e na verdade não foi, tanto que a educação teve quatro secretários com perfis completamente diferentes. O atual ministro da educação, o Paulo Renato, o Pinotti que termina, o Paulo de Tarso. Também o Paulo de Tarso achou que ele iria ter um maior espaço no governo do que conseguiu. Agora, eu acho que o Paulo de Tarso cometeu um erro que é histórico, um erro político, ele tentou em 83 retomar o que foi interrompido quando ele foi Ministro da Educação em 1963 e como a história ela não se repete eu acho que ele estava fora do tempo mesmo. Não se tocou no sentido das prioridades, não sei se ele particularmente acreditava no Ciclo Básico. O problema é que o projeto não traz em si a questão do lento e gradual, não começam o Ciclo Básico dizendo esse é o primeiro passo dos passinhos do Montoro, não está escrito no projeto e isso é real. Eu

convivi com as pessoas em 1986 e essa idéia começa a ser pensada mas não estava posta, talvez para não chocar a rede ainda mais. Ela foi tímida e isso para mim foi um equívoco político, porque quando você propõe uma mudança ou você propõe ela inteira e até fala: olha, vamos aplicá-la lenta e gradualmente. Então para mim houve um erro histórico ou de convicção ou de maneira de ver política, de ver política pública de educação, para isso não chocar tanto. Para as pessoas não se apavorarem e não aderirem eu vou de pedacinho em pedacinho, eu acho que é isso que está um pouco posto no Ciclo Básico. Depois o Paulo Renato mantém mas ele também não era da área e ficava difícil para ele dizer que acredito nisso, mais ele tinha ainda a sensibilidade. Mas o seu correspondente na prefeitura - o Mário Covas - com a Guiomar Namó de Mello e a Rose Neubauer na Secretaria Municipal não acreditavam no Ciclo Básico. Dentro do próprio PMDB não era uma questão tranquila, depois com a assessoria do Rubem Alves junto ao o Pinotti, obviamente eles não acreditavam em Ciclo Básico. No final do governo Montoro você não poderia dizer que o Ciclo Básico era a marca do governo dele, essa convicção é uma coisa que vai sumindo.

- O José Mário volta, e eu acho que ele se conforma que seja assim, também porque o processo de redemocratização era mais encolhido do que em 67. Em 1967 foi até permitido a ele uma ousadia maior, mais do que em 1983. O documento que marca a época e a gestão Montoro é o Documento nº1, escrito pelo José Mário e que foi animador de discussões. Nessa época estávamos todos numa frente muito grande, este movimento de democratização era muito forte. Mesmo como militante petista e com autorização partido eu trabalhei no governo Montoro, a Luisa Erundina foi convidada para ser secretária do Covas, as coisas só começaram a se definir num campo mais diferenciado depois. Há que se considerar que em 1985, a pessoa que sustentou a ditadura, o Marco Maciel, vai ser Ministro da Educação com o Tancredo e, hoje é vice-presidente. Então, dificilmente você vai reconhecer mudanças, ao contrário a permanência do mesmo projeto na sua essência básica, eu acho que essa grande decepção política da população ela marca no governo Montoro. Apesar de tudo se conseguiu, por ex., o estatuto do magistério, mas já era outra coisa, educação realmente não era mais mesmo prioridade. E aí o grande interlocutor oculto para São Paulo obviamente é o Brizola fazendo os seus CIEPs o que leva ao PROFIC que era o CIEPs dos pobres, dos paulistas, que era um projeto que não tinha fôlego nenhum para competir com os CIEPs do Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo tinha um problema: as pessoas tinham dificuldade de discutir e de perceber que a grande diferença é que no Rio o governador bancava o Darci Ribeiro e seus CIEPS, fazendo deles a marca do governo, mas aqui a marca do governo não era o PROFIC, muito menos o Ciclo Básico. No final do governo Montoro, fruto da negociação com o Quéricia, o PROFIC se desenha como a possibilidade do Quéricia se contrapor ao Brizola.

- Precisamos ter claro algumas coisas para a gente não se iludir com o ritual democrático. O que o Montoro fez foi isso, um ritual democrático sem a substância da democracia. Fez as pessoas opinarem e a consequência das opiniões que resultou nos relatórios da CEI e da COGSP e, que depois veio à universidade também, teve como retorno um milionésimo da discussão de então. Isso também abateu os professores, e trouxe consequência também sobre o Ciclo Básico, porque ele não se apresentou entre as coisas discutidas, foi imposto.

4. Falando sobre o relatório, a questão da promoção automática, por exemplo, é uma coisa que não aparece como reivindicação dos professores neles.

- Foi a segunda vez que ocorreu um equívoco. Se o Ciclo Básico aparecesse em 84 teria sido muito mais legítimo, mas o governo tem uma mania, você está com o Diário Oficial nas mãos e uma canetinha... é uma tentação; e você escreve lá e baixa uma resolução. Eu não acredito que baixar pacote resolva alguma coisa, a minha história, a minha prática como professora, a ditadura militar, a minha geração enquanto categoria aluno não voltou a ter a mesma atuação que tivemos na minha época. Apesar da ditadura somos muito mais autoritários do que imagina nossa vã filosofia. Você tem o D.O. na mão e baixa a democracia por decreto. Para mim se repete a ingenuidade do José Mário, só que muito mais errado porque em 67 se estava na ditadura, mas ainda haviam algumas discussões: existiam as Escolas Experimentais, o Pluricurricular e outras experiências que ainda sobreviviam, poucos professores tinham sido cassados etc. Depois de 1969 isso é mais difícil, por isso tem uma diferença entre propor coisas em 1969 e em 1967 que era próximo do que acontecia em 1963.

- Mas o ônus histórico para superar o Ciclo Básico por ter sido imposto é muito complicado. Nesse período o PMDB que já estava mudando, e aí veja como é complicado para o dirigente, ele fala: como nada me garante que eu vá ficar eu vou fazer agora; aí se faz um equívoco. O próprio Paulo de Tarso para ser coerente tinha que mandar discutir o Documento 1, mas depois impõe o Ciclo Básico e depois fala: vamos discutir. Ou então dissesse que o Ciclo Básico era uma sugestão para quem quisesse experimentar.

[O interessante é que no jornal "Educação Democrática" o Ciclo Básico aparece como proposta a ser discutida, só que quase ao mesmo tempo foi baixado o Decreto.]

Eu não me lembro disso, mas nenhuma discussão foi prévia a essa implantação. A Elba seria a pessoa certa para te dizer. Mas com certeza foi um equívoco, um equívoco histórico muito grande. Agora tem uma outra coisa, eu participei de reuniões em que pude perceber que as pessoas tinham preconceito sobre o que o José Mário fez em 68, por isso que eu disse que ele é uma figura polêmica. Diziam que aquilo cheirava a ditadura militar, portanto havia tanto aceitação como crítica negativa, ao mesmo tempo. No fundo as pessoas tinham vergonha de falar dessa experiência de 68. Depois da ditadura não poderíamos cometer esse erro. Depois do que vivemos com a ditadura não dá para pessoas com essa história progressista, etc. assumirem o governo, com essas posturas contraditórias. Por isso que a gente é mais autoritário do que parece, você se pega nessas coisas: baixa um decreto e cria o Ciclo Básico porque o Paulo de Tarso vai sair e não vai dar tempo de fazer tudo direitinho, bobagem. E se ele ia sair seria mais bobagem ainda. Então marcar época com um projeto era mais importante que brigar para ficar. Por isso eu acho que o José Mário tinha pouco espaço para agir porque as pessoas que estavam ali tinham uma impressão dúbia a respeito dele: ele era comunista, mas também era de direita; trabalhou na ditadura, mas foi cassado.

é que não dá também para imaginar que a educação pode ser um oásis, quando a conjuntura é realmente mais complicada.

2ª parte:

1. Poderia falar sobre o Prof. José Mário Azanha, sua trajetória, seu pensamento.

- A minha relação com ele é ininterrupta a partir de 67, mesmo que a gente não esteja próximo, trabalhamos juntos eventualmente mas, um acompanha o outro no que o outro pensa ou está fazendo. Eu conheci o José Mário em 1967 na condição de estagiária do PATE, onde ele era coordenador. O PATE teve duas fases: a primeira selecionava professores efetivos do Estado que tinham prática docente nas 4 primeiras séries e que iam para o nordeste ensinar e preparar professores; eu peguei a segunda fase em que o tipo de exigência, o perfil das pessoas era diferente, tínhamos que ter necessariamente licenciatura plena ou Pedagogia ou Sociologia, enfim, na área de Ciências Humanas e que atuávamos. E fui para Alagoas com um grupo para desenvolvermos um trabalho na área de coordenação pedagógica e chegamos lá por conta da reforma de Estado que estava vindo. Havia saído o Decreto Lei 200/67 e nós tivemos que trabalhar no projeto onde, primeiro, tínhamos que preparar um diagnóstico administrativo, e eu não tinha prática nenhuma, e chegar a uma proposta de reforma administrativa da Secretaria de Educação.

- A seleção era bastante rígida e quem fazia era o Prof. Azanha; nós todos tínhamos uma cultura geral razoável, interesse pelos problemas de educação e de uma certa forma nós poderíamos ser classificados como socialistas utópicos. Eu tinha a pretensão de achar que, apesar de morar em Campinas, era uma expert em ensino rural e foi um pouco assim que eu conheci o José Mário. Eu tinha uma identidade muito grande com ele pela defesa à escola pública estatal de qualidade para todos, que é uma coisa que nos mantém unidos independentemente das coisas diferentes que pensamos. Essa é uma busca que é um traço do José Mário. Eu aprendi a responsabilidade de segurar essa tocha, em termos de acreditar em uma escola pública estatal com ele. Ele tinha um nível de cobrança muito alto, as pessoas achavam que ele tinha uma cara fechada, é uma preciosidade, tem como traço também isso, dele cobrar de você, se pode dar mais ele puxa mais, se pode dar menos puxa menos. Ele sempre teve esse traço que você conhece, sempre andou de paletó e gravata e camisa de cor clara, sempre foi uma pessoa muito tradicional e muito elegante; era avançado nas idéias e bastante conservador nas roupas, sempre estava de terno. Aqui no PATE foi que eu tive a chance de discutir com ele o que é ainda hoje um referencial teórico que me é muito caro. Discutia tudo, a questão do direito da criança, do direito à escola, como é que isso seria viável, que esta questão é política e não uma questão de direito pedagógico, e esta é uma opção do que significa política pública. Uma das coisas mais preciosas que eu aprendi e que eu trabalho hoje, seria essa idéia de que a quantidade é que definiria a qualidade histórica possível da educação, isso é um traço muito forte do José Mário, razão pela qual depois da questão do exame de admissão e a superação disso, a escola de 8 anos - GEG - a discussão sobre conteúdos básicos, sobre o que isso significa, a não elitização das escolas públicas, a educação como um direito da maioria, são questões que eu trabalho ainda hoje, a própria coisa dos ciclos eu aprendi com ele. Então o José Mário é uma pessoa que acredita nisso e não quis perder a chance de fazer isso em 68. Agora, acho que era impossível que desse certo e ele foi até as últimas conseqüências do que dava para se fazer na época. O José Mário é uma pessoa que se você superar a cara feia dele, ele é uma pessoa extremamente carinhosa, super humana e extremamente solidário. Ele sempre foi uma

pessoa preocupada de que certas medidas fossem irreversíveis se elas fossem para ganho da população. Para ele, de nada adiantava fazer muita coisa interessante se você realmente não buscasse uma série de outras medidas que garantisse que essa medida fosse viabilizada independentemente de você, apesar de você, acima de você. Esse privilégio de ter um Estado que implantou a escola de 8 séries, que pôde generalizá-la, isso não teria acontecido na educação com todas as críticas que podem ser feitas. Eu não acho que foi perfeito ou ótimo, foi real, e marcou o perfil do Estado de São Paulo, e sem ele esse processo não se concretizaria. Ele também enfrentou a pressão da igreja nos idos de 68 porque um grande número de ginásios eram confessionais e o fato dessa ampliação das oportunidades educacionais atingir a cidade inteira isso abalou em particular a igreja católica que não foi muito gentil com ele, os setores mais tradicionais da igreja, é claro.

- Apesar do José Mário dizer que apoiava o que o Brizola estava fazendo implantando os CIACs, eu tenho dúvidas, pelo seguinte: o José Mário é uma pessoa que se empenhou para que as reformas não criassem escolas simplesmente de demonstração, com características excepcionais de trabalho e que você não pudesse generalizá-las. Ele sempre trabalhou com essa possibilidade de uma inovação educacional que levasse a rede pública a aproveitar aquilo que se estava fazendo. Agora, eu digo isso sobre minha total responsabilidade porque ele não é gramsciano, não gosta e não acha que o Gramsci escreve bem e sabe que tem um problema de precisão de linguagem. Ele não admite que você mude as palavras que usou, porque ele pensou muito antes de usá-la. Mas mesmo dizendo isso ele tem em relação à questão da inovação pedagógica, científica, uma preocupação extremamente sadia, extremamente democrática que é exatamente, valorizar na medida em que você consegue generalizar aquilo que está descoberto, aquilo que está feito. Então a escola de elite ele nunca valorizou, não por que não valesse a pena, mas se for para fazer para poucos, essa é uma tese, uma realidade política que está presente, já houveram experiências que deram certo, porque fazer uma escola boa, até pública, para poucos é fácil, a ousadia está em fazer um ensino de massa de qualidade. E, acima de tudo, numa busca do que seria o conceito de instrumental, o que seria instrumental realmente para a população sem isto ser uma visão menor ou pequena. Ele também sempre defendeu que os clássicos ajudam a pensar melhor, por isso que eu estou até brincando com essa coisa do Gramsci, porque Gramsci já tinha alertado que, quem quiser entender Marx que passe antes por Kant, para entender exatamente como é que essas questões são trabalhadas.

- A gente diz que o materialismo dialético não existe, porque não está na Enciclopédia Britânica, que é uma brincadeira que o José Mário faz, agora, sem dúvida nenhuma eu também o considero um socialista, no sentido do direito público não elitista, quer dizer, ele não é um liberal na educação, ele é mais do que isso, para mim é um socialista que tentou realmente levar algumas idéias para frente. Mas ele detesta que seja apelidado assim, mas azar dele, eu digo o que eu achar. Como eu, ele também não gosta que as pessoas sejam catalogadas, taxadas, mas forma como ele pensa é peculiar. No curso que ele trabalha aqui na USP, de métodos e técnicas de pesquisa educacional, ele tem uma preocupação com a teoria mais ampla, que as pessoas aprendam a pensar melhor. Ele te leva a se fundamentar melhor suas posições, na forma dele perguntar, na forma de cobrar a coerência de pensamento sem qualquer imposição, ao contrário, ele é extremamente provocativo, ele te leva a se fortalecer e a se fundamentar quanto à sua posição pessoal a respeito das coisas, da vida, da sociedade, da educação.

- Então essa é uma questão que eu prezo muito nele e para mim é muito útil. Eu aprendi com ele, mesmo que hoje a gente pense diferente sobre algumas coisas, ele diz



que defende a educação de tempo integral, etc., mas eu aprendi com ele e não acredito nisso, e não acredito que pense isso. Só fiquei brava com ele quando ele foi para o MEC, ajudar fazer uma fundamentação para os Caics mas obviamente é um direito que ele tinha.

2. Profª, a senhora afirmou que quando o Azanha foi para a Secretaria em 67 era vista como um conservador e, que depois quando saiu foi taxado de comunista. Poderia esclarecer.

- Qualquer pessoa que estivesse do lado dele, diria o seguinte, se ai governo sou contra, era um movimento absolutamente sadio por parte dos professores, então evidente que quem assumisse, e o Sodré, que não era exatamente um progressista, era um liberal, então evidentemente que quem trabalhasse com ele por decorrência, e em um momento de ditadura militar, seria visto como conservador. Agora, o José Mário não teria nem condições nem perfil e nem o Ulhôa Cintra de trabalhar com essa linha em 70 porque a definição da situação política ela já estava acabada, foi delineada com muita precisão e era muito diferente de 67 em que as coisas estavam amenas na área de educação o que permitiu ao José Mário achar que efetivamente ia dar para fazer uma reestruturação significativa na educação. Isso sem ser identificado como um processo autoritário da própria ditadura mas, nesse ponto eu acho difícil, depois ele vai mesmo, e ainda que fosse considerado aqui um intelectual sério, no sentido de ser uma pessoa com grande honestidade intelectual, mas também era taxado de ser conservador. E essa face de conservador ficou marcada por que ninguém iria trabalhar numa ditadura militar a não ser que tivesse algum tipo de identidade ou concordância com ela. Mas até hoje ele é uma figura polêmica, porque defende teses que nem sempre são consenso para todo mundo, ele é uma pessoa bem polêmica. Não que nós não sejamos, mas ele em especial.

3. Como poderíamos definir o significado da democratização das oportunidades educacionais, em 67/70 e em 83, através das reformas às quais estamos nos referindo.

- Para mim são diferentes, elas tem alguma coisa que as une, mas são diferentes. A questão da democratização das oportunidades educacionais, hoje é fácil de ser analisada porque até já passou, então você olha o passado com outros olhos, mas a pressão ela era real, a expectativa da classe média paulistana era de fato que seus filhos tivessem direito ao ginásio. O José Mário, a gestão Ulhôa Cintra, que acabou traduzindo uma expectativa, eu não quero chamar de popular porque pode ter uma característica um pouco demagógica, mas ela é popular de uma classe média ascendente. Agora, o José Mário não caberia em 1970, na minha avaliação, porque ele era uma pessoa independente e a preocupação dele não era a preocupação dos militares. A preocupação dele era a expansão das oportunidades educacionais e ponto, a dos militares provavelmente era um pouco de expansão com muito controle. Nesse sentido eu acho que o José Mário vai na contramão da história conjuntural e não sobrevive. Ele vai do início de 67, eu acho que no mês de abril até em março de 70. Mas o que ele fez com o ginásio, a expansão com condições ou sem ela, criou uma expectativa irreversível. A unificação dos exames de admissão, com provas que foram centralizadas de Português e Matemática, criou uma expectativa que você não conseguiu mudar mais, a maioria dos brasileiros que tem até a quarta série tem condição de ir para o ginásio, e esse nível de seletividade é uma seletividade social, por isso passam os ricos porque o número de vagas é desproporcional entre os grupos escolares e ginásios existentes. Eu penso que nunca o Sodré pensou que democratizar a educação era o que aconteceu, eu penso que

se ele tivesse uma pálida idéia do que podia ser ele não teria convidado o Ulhôa Cintra e nem autorizado ele a convidar o grupo que ele convidou, isso para mim fica muito claro.

- Em 1983 essa questão da democracia tem também dois momentos na gestão Montoro: um momento que são os dois primeiros anos, e que ela vai ter uma cara e os dois últimos outra. Nos dois primeiros anos ainda há uma expectativa de independência do processo de democratização mais autônomo da ditadura, você tem o movimento das “diretas já”. Não é que a educação tenha uma relação direta com o contexto nacional mas sofre influência, não dá mesmo para falar que acontece isso lá e na educação acontece isso, por que não é bem assim. Na educação essa razão direta não existe mas sem dúvida nenhuma ela pode ter razão geométrica. Então em 1983, num primeiro momento, o governo Montoro enquanto primeiro governo eleito pós-64, significou a possibilidade de podermos nos reunir de novo, criarmos entidades, fundações, conselhos etc. várias entidades que nós temos hoje nascem nessa época ou são retomadas, a ANDE, ANDES, a volta da UNE, todas as entidades de classe, a ANPED passa ter uma autonomia maior, e essas coisas deram um colorido ao governo Montoro, elas desenharam um momento de reivindicação de um novo tipo de democracia, mas que no final fica claro que a democratização negociada ela é pobre e o preço na verdade é alto. Não havia propriamente um novo projeto, não era um projeto tão diferente, razão pelo qual pôde ser negociada, por que os nossos negociadores na verdade não estavam propondo. Nós não estávamos voltando à disputa de 1963, apesar de muitos acharem. Havia a expectativa de uma democracia muito mais abrangente, mais articulada, significativa e profunda quicá uma experiência um pouco diferente do governo do leste europeu, mas alguma coisa que fosse uma proposta mais efetiva de redistribuição de renda, do país etc. que na verdade não aconteceu e não estava no projeto, então isso tem uma queda em final de 1985 grande.

- O José Mário volta em 1983 com o pique de nessa década, chamada década perdida às vezes, de pensar que seria possível retomar o que foi impossível antes. Mas o Ciclo Básico foi muito mais acanhado do que a proposta de 68 e você tinha todas as condições para ter feito uma proposta mais ousada em 83, mas o que foi feito no Ciclo Básico de uma certa forma traduz um pouco o PMDB e o Montoro. Ele, o Montoro, sempre defendeu que as coisas, inclusive na democracia, para não se correr o risco de uma cisão mais radical e que a política entre de novo num processo de ditadura, tão comum no nosso país, as coisas tem que ser lentas e graduais. Aliás a frase lenta e gradual é do Montoro, é proposta dele, e eu acho que ele acredita mesmo nisso, não só o PMDB. O Montoro é uma figura importante no PMDB mas eu acho que ele pensava isso mesmo, juntando vitórias para que elas não retrocedam, fortalecendo os passinhos e, portanto, não se cria o novo por que você só soma sobre o que está. Eu acho que esta questão política vai desanimando o José Mário por que obviamente ele esperava uma contundência mais significativa e achava que o Montoro ia mesmo ser um governador da educação e na verdade não foi, tanto que a educação teve quatro secretários com perfis completamente diferentes. O atual ministro da educação, o Paulo Renato, o Pinotti que termina, o Paulo de Tarso. Também o Paulo de Tarso achou que ele iria ter um maior espaço no governo do que conseguiu. Agora, eu acho que o Paulo de Tarso cometeu um erro que é histórico, um erro político, ele tentou em 83 retomar o que foi interrompido quando ele foi Ministro da Educação em 1963 e como a história ela não se repete eu acho que ele estava fora do tempo mesmo. Não se tocou no sentido das prioridades, não sei se ele particularmente acreditava no Ciclo Básico. O problema é que o projeto não traz em si a questão do lento e gradual, não começam o Ciclo Básico dizendo esse é o primeiro passo dos passinhos do Montoro, não está escrito no projeto e isso é real. Eu

convivi com as pessoas em 1986 e essa idéia começa a ser pensada mas não estava posta, talvez para não chocar a rede ainda mais. Ela foi tímida e isso para mim foi um equívoco político, porque quando você propõe uma mudança ou você propõe ela inteira e até fala: olha, vamos aplicá-la lenta e gradualmente. Então para mim houve um erro histórico ou de convicção ou de maneira de ver política, de ver política pública de educação, para isso não chocar tanto. Para as pessoas não se apavorarem e não aderirem eu vou de pedacinho em pedacinho, eu acho que é isso que está um pouco posto no Ciclo Básico. Depois o Paulo Renato mantém mas ele também não era da área e ficava difícil para ele dizer que acredito nisso, mais ele tinha ainda a sensibilidade. Mas o seu correspondente na prefeitura - o Mário Covas - com a Guiomar Namó de Mello e a Rose Neubauer na Secretaria Municipal não acreditavam no Ciclo Básico. Dentro do próprio PMDB não era uma questão tranquila, depois com a assessoria do Rubem Alves junto ao o Pinotti, obviamente eles não acreditavam em Ciclo Básico. No final do governo Montoro você não poderia dizer que o Ciclo Básico era a marca do governo dele, essa convicção é uma coisa que vai sumindo.

- O José Mário volta, e eu acho que ele se conforma que seja assim, também porque o processo de redemocratização era mais encolhido do que em 67. Em 1967 foi até permitido a ele uma ousadia maior, mais do que em 1983. O documento que marca a época e a gestão Montoro é o Documento nº1, escrito pelo José Mário e que foi animador de discussões. Nessa época estávamos todos numa frente muito grande, este movimento de democratização era muito forte. Mesmo como militante petista e com autorização partido eu trabalhei no governo Montoro, a Luisa Erundina foi convidada para ser secretária do Covas, as coisas só começaram a se definir num campo mais diferenciado depois. Há que se considerar que em 1985, a pessoa que sustentou a ditadura, o Marco Maciel, vai ser Ministro da Educação com o Tancredo e, hoje é vice-presidente. Então, dificilmente você vai reconhecer mudanças, ao contrário a permanência do mesmo projeto na sua essência básica, eu acho que essa grande decepção política da população ela marca no governo Montoro. Apesar de tudo se conseguiu, por ex., o estatuto do magistério, mas já era outra coisa, educação realmente não era mais mesmo prioridade. E aí o grande interlocutor oculto para São Paulo obviamente é o Brizola fazendo os seus CIEPs o que leva ao PROFIC que era o CIEPs dos pobres, dos paulistas, que era um projeto que não tinha fôlego nenhum para competir com os CIEPs do Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo tinha um problema: as pessoas tinham dificuldade de discutir e de perceber que a grande diferença é que no Rio o governador bancava o Darci Ribeiro e seus CIEPS, fazendo deles a marca do governo, mas aqui a marca do governo não era o PROFIC, muito menos o Ciclo Básico. No final do governo Montoro, fruto da negociação com o Quércio, o PROFIC se desenha como a possibilidade do Quércio se contrapor ao Brizola.

- Precisamos ter claro algumas coisas para a gente não se iludir com o ritual democrático. O que o Montoro fez foi isso, um ritual democrático sem a substância da democracia. Fez as pessoas opinarem e a consequência das opiniões que resultou nos relatórios da CEI e da COGSP e, que depois veio à universidade também, teve como retorno um milionésimo da discussão de então. Isso também abateu os professores, e trouxe consequência também sobre o Ciclo Básico, porque ele não se apresentou entre as coisas discutidas, foi imposto.

4. Falando sobre o relatório, a questão da promoção automática, por exemplo, é uma coisa que não aparece como reivindicação dos professores neles.

- Foi a segunda vez que ocorreu um equívoco. Se o Ciclo Básico aparecesse em 84 teria sido muito mais legítimo, mas o governo tem uma mania, você está com o Diário Oficial nas mãos e uma canetinha...é uma tentação; e você escreve lá e baixa uma resolução. Eu não acredito que baixar pacote resolva alguma coisa, a minha história, a minha prática como professora, a ditadura militar, a minha geração enquanto categoria aluno não voltou a ter a mesma atuação que tivemos na minha época. Apesar da ditadura somos muito mais autoritários do que imagina nossa vã filosofia. Você tem o D.O. na mão e baixa a democracia por decreto. Para mim se repete a ingenuidade do José Mário, só que muito mais errado porque em 67 se estava na ditadura, mas ainda haviam algumas discussões: existiam as Escolas Experimentais, o Pluricurricular e outras experiências que ainda sobreviviam, poucos professores tinham sido cassados etc. Depois de 1969 isso é mais difícil, por isso tem uma diferença entre propor coisas em 1969 e em 1967 que era próximo do que acontecia em 1963.

- Mas o ônus histórico para superar o Ciclo Básico por ter sido imposto é muito complicado. Nesse período o PMDB que já estava mudando, e aí veja como é complicado para o dirigente, ele fala: como nada me garante que eu vá ficar eu vou fazer agora; aí se faz um equívoco. O próprio Paulo de Tarso para ser coerente tinha que mandar discutir o Documento 1, mas depois impõe o Ciclo Básico e depois fala: vamos discutir. Ou então dissesse que o Ciclo Básico era uma sugestão para quem quisesse experimentar.

[O interessante é que no jornal “Educação Democrática” o Ciclo Básico aparece como proposta a ser discutida, só que quase ao mesmo tempo foi baixado o Decreto.]

Eu não me lembro disso, mas nenhuma discussão foi prévia a essa implantação. A Elba seria a pessoa certa para te dizer. Mas com certeza foi um equívoco, um equívoco histórico muito grande. Agora tem uma outra coisa, eu participei de reuniões em que pude perceber que as pessoas tinham preconceito sobre o que o José Mário fez em 68, por isso que eu disse que ele é uma figura polêmica. Diziam que aquilo cheirava a ditadura militar, portanto havia tanto aceitação como crítica negativa, ao mesmo tempo. No fundo as pessoas tinham vergonha de falar dessa experiência de 68. Depois da ditadura não poderíamos cometer esse erro. Depois do que vivemos com a ditadura não dá para pessoas com essa história progressista, etc. assumirem o governo, com essas posturas contraditórias. Por isso que a gente é mais autoritário do que parece, você se pega nessas coisas: baixa um decreto e cria o Ciclo Básico porque o Paulo de Tarso vai sair e não vai dar tempo de fazer tudo direitinho, bobagem. E se ele ia sair seria mais bobagem ainda. Então marcar época com um projeto era mais importante que brigar para ficar. Por isso eu acho que o José Mário tinha pouco espaço para agir porque as pessoas que estavam ali tinham uma impressão dúbia a respeito dele: ele era comunista, mas também era de direita; trabalhou na ditadura, mas foi cassado.

## B. DOCUMENTOS:

Diário Oficial (Estado de São Paulo) 18 de novembro de 1968.

### *Gabinete do Secretário*

Ato n. 306 de 19 de novembro de 1968  
Dispõe sobre medida do rendimento no curso primário.

O Secretário de Estado dos Negócios da Educação, no uso de suas atribuições e considerando que a nova organização do ensino primário em dois níveis: I (1.º e 2.º anos letivos) e II (3.º e 4.º anos letivos) pressupõe:

— que a organização de classes tem por fundamento tão-somente a racionalização do trabalho docente numa situação de ensino coletivo,

— que a seriação anual do curso primário não pode e não deve ser entendida como natural e inevitável segmentação do processo educativo,

— que o novo programa do ensino primário apenas indica o mínimo, que deve ser adquirido pelos alunos em termos de conhecimentos e, de outros padrões de comportamento,

— que a complementação, do mínimo indicado, foi deixada à ação e possibilidades de cada professor na situação peculiar de sua classe,

— que a precariedade científica dos procedimentos de avaliação torna, até certo ponto, incomparáveis os resultados obtidos por alunos em diferentes situações, embora pertencentes ao mesmo grau escolar,

— que, em consequência, a reprovação, muitas vezes, resulta tão-somente da inadequada aplicação de uma simples escala numérica formal a situações de aprendizagem, empiricamente não-comparáveis, e

— que a avaliação do processo de aprendizagem deve ter caráter eminentemente pedagógico, e que nessas condições o aproveitamento dos seus resultados deve visar, principalmente, a reorganização de classes, tendo em vista a eficácia do processo educativo.

Resolve:

Artigo 1.º — O critério básico na elaboração de provas e exames é a avaliação do que foi aprendido-face ao que foi, efetivamente, ensinado, tomando-se como referência os objetivos do ensino primário.

Artigo 2.º — Dentro de um mesmo nível, as notas terão caráter, exclusivamente, classificatório para o efeito de reagrupamento dos alunos em novas classes, no próximo ano letivo.

Artigo 3.º — Os alunos serão promovidos do Nível I para o Nível II, mediante alcance dos mínimos fixados.

Parágrafo único — Os alunos considerados reprovados serão, no próximo ano letivo, agrupados em classes especiais de recuperação ou de aceleração.

Artigo 4.º — Os exames demais procedimentos de avaliação serão planejados e realizados sob a supervisão do Diretor do Grupo Escolar.

Parágrafo único — Nas escolas isoladas, esse trabalho será supervisionado pelo Inspetor Escolar ou Auxiliar de Inspeção.

Artigo 5.º — As Delegacias de Ensino Elementar promoverão reuniões para esclarecimento e discussão das disposições deste Ato.

Artigo 6.º — Ficam revogadas as disposições, em contrário, especialmente as do Ato n. 159 de 7 de outubro de 1966 e as do Ato n. 119, de 27-8-63.

Artigo 7.º — Este Ato entrará em vigor na data de sua publicação.

# Escola primaria

O secretario da Educação nomeou comissão para adaptar o currículo da escola primaria paulista às necessidades atuais. A iniciativa é boa, desde que não se percam na teoria os responsáveis por ela.

Uma primeira cautela que parece razoavel tomar é incluir na comissão, ao lado dos especialistas em pedagogia, afeitos aos mais modernos metodos, professores que tragam a vivencia do magisterio primario.

Uma segunda cautela deve ser a de não pretender reformar a escola primaria pela dilatação dos programas, pura e simplesmente, ou de criar programas revolucionarios sem dar aos professores a possibilidade de se prepararem para a ministração do ensinamento novo ou para o uso das tecnicas modernas.

Com essas duas cautelae se evitarão alguns dos males serios defeitos de nossas reformas de ensino, que têm sido precisamente os avanços pedagogicos feitos no papel, sem criação de elementos para transformar em ação o que a reforma propoe.

Não sabemos se o alto indice

de reprovação que atualmente se observa nas escolas primarias provem, como referiu o secretario da Educação, ou da desatualização do curricular ou outros fatores, talvez ainda mais gritantes, que tornam seletiva a nossa pobre escola primaria. Há por exemplo os fatores de ordem economica, assim como os de ordem sanitaria, a eles ligados. E há também a desarticulação da escola com a comunidade, burocratizada ela como quase tudo o mais neste imenso Brasil.

E há também a situação dos proprios mestres, cujos salarios costumam ser regateados mais do que os de outros servidores — a Universidade consegue dobrar seus vencimentos com facilidade, enquanto o magisterio primario, todos sabem, enfrenta dificuldades e preconceitos não poucos.

Trazer para dentro da escola o que há de bom fora dela — a expressão é do secretario da Educação — é sem duvida um belo proposito. Muitos professores fazem isso, à custa de inensos sacrificios, assim como de grandes lutas com o espirito burocratizador que na Secretaria da Educa-

ção ganhou força muito grande.

Basta visitar ao acaso alguns grupos escolares para verificar que onde existem professores dispostos ao trabalho, a escola ganha outras dimensões. Mas é de perguntar: Até quando podem esses professores suportar a carga de indiferentismo com que costumam ser tratados pelos governos?

Não há duvida de que a escola primaria não satisfaz. Mas por outro lado não resolveremos seus problemas com relatorios. Teremos de modificar substancialmente o que se ensina. Teremos de reequipar. Mas teremos também de dar ao professorado aquilo que ele não tem tido, isto é, retaguarda constante para atualização tecnica e metodologica.

Passar da teoria à ação, enfim. Fazê-lo, porem com a certeza de que o professorado só não reingirá bem às modificações e só não atenderá ao chamamento até mesmo para maiores sacrificios, se os reformadores quiserem criar uma escola falsa, mais falsa ainda do que a que hoje existe. Mas isso não acontecerá, é claro, sendo de esperar uma grande cooperação do professorado.

Folha de S. Paulo, 18 de agosto de 1967.



O secretário da Educação, prof. Ulhoa Cintra pretende reestruturar o currículo do curso primário, desatualizado e responsável pelo grande índice de desistências que chega a 34% em todo o Estado

# Ensino Primário terá currículo atualizado

O curso primário deverá ter currículo e programas modificados de acordo com o parecer de uma comissão de trabalhos, instalada ontem pelo Secretário da Educação, prof. Ulhoa Cintra, com o objetivo de atualizar o ensino primário no Estado, aproveitando-se das inovações da Psicologia, Ciências Econômicas e Pesquisas Pedagógicas modernas.

A desatualização do currículo que é de 1949, explica, segundo o secretário, o alto índice de reprovação — 34% — que atualmente se verifica nos cursos primários. Dos 100 alunos que iniciam o curso, somente 40 continuam o segundo ano e 20 concluem o curso. O prof. Cintra atribui a desistência em grande parte ao desestímulo.

## A COMISSÃO

A coordenação dos trabalhos será a cargo do chefe do ensino primário, professor Cândido de Oliveira. Da comissão participam representantes do Serviço de Expansão Cultural, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais — Prof. Quinto Filhos, do Grupo Experimental — Dr. Edmundo de Carvalho, do Serviço de Saúde Escolar, do setor de Organização Pedagógica, o Grupo de Estudo de Ensino de Matemática, do Instituto Brasileiro de

Educação, Ciência e Cultura, do Departamento de Educação Física e Esporte, da Assistência Técnica do Ensino Rural e um delegado do Ensino Elementar.

## A NOVA MENTALIDADE

O prof. Cândido de Oliveira, falando durante a instalação dos trabalhos da comissão, disse que os professores paulistas têm dado tudo por São Paulo e pela educação, mas precisam agora de instrumentos de trabalho e de diretrizes que reflitam a nova mentalidade dos

professores e possibilitem a melhoria do ensino primário.

O que se pretende não é o professor, não é modificar matérias ou métodos, mas uma reestruturação pela base de todo o sistema de ensino primário, em organização, objetivos e conteúdo.

Após dirigir-se aos membros do C.T., o prof. Ulhoa Cintra atribuiu as desistências e a alta porcentagem de repetentes dos alunos do primário à falta de um ambiente favorável, onde os alunos encontrem compreensão e correspondência às suas aspirações.

O secretário da Educação deseja fazer da escola uma família que, além de ensinar, também eduque. Lembrou aos membros da comissão encarregada da reestruturação do ensino primário que devem fazer uma reforma radical e baseada nos mais modernos conhecimentos pedagógicos, porque só assim os alunos deixarão de fugir da escola.

## DE 49 PARA 64

Observou ainda o sr. Ulhoa Cintra que o currículo e programas adotados pelas escolas primárias datam de 1949. Desde essa época houve grande

evolução, não só da sociedade, mas principalmente surgiram inovações no campo da psicologia, da sociologia, da economia e das pesquisas pedagógicas. "E a escola ficou parada. Agora estamos prontos a substituir o velho por um novo. A cada vinte anos, atrás. A cada vinte trazemos para a escola aquilo que a criança tem de bom fora dela". Acentuou ainda o secretário a necessidade de estimular o ensino seletivo da escola primária, dando-se oportunidade a todas as crianças. "Por isso o governador Abreu Sodré fez a colônia onde uma de suas metas é promover o professor mais capaz e proporcionar. E indo além, oferecer também melhores condições de vida".

"Este grupo de Trabalho dada ao governo para estudar a reforma do ensino primário. E esse trabalho, inclusive, a comissão não apenas se reuniu na Academia Brasileira de Ciências e se responsabilizou, mas também o Grupo de Trabalho vem estudando cuidadosamente a reformulação do currículo e dos programas do ensino primário" — concluiu.

## Reforma do ensino secundario traz alterações substanciais

O Conselho Estadual de Educação — CEE — estará reunido hoje à tarde para deliberar sobre a reforma do ensino secundario no Estado de São Paulo. Estão previstas alterações substanciais, principalmente no curso colegial, que deverá ter dois anos basicos e um ano de especialização, em substituição à atual divisão em cursos classico, científico e normal.

O prof. José Mario Pires Azenha, do Departamento Estadual de Educação, explicou que "a última palavra cabe ao CEE, mas dificilmente este órgão rejeitará a proposta apresentada pela comissão especial incumbida de estudar o assunto". Disse mais:

"O curso secundario, principalmente o colegial, estava fugindo de suas finalidades para se transformar num "curso-sinho" a longo prazo. O curso científico estava desdobrado, em muitos colegios, em classes para medicina e engenharia. O curso normal tem excessiva procura, mas, em contrapartida, o mercado de trabalho que oferece aos recém-formados é bastante restrito."

### FORMAÇÃO INTEGRAL

Segundo o projeto, a educação de grau medio, em prosseguimento à educação primaria, destina-se à formação integral da personalidade dos adolescentes, por meio: da ampliação de sua preparação intelectual, tendo em vista, inclusive, a iniciação tecnica e profissional; e do desenvolvimento de sua responsabilidade pessoal e social, tendo em vista o seu amadurecimento psicologico e sua integração na comunidade.

O ensino de grau

medio dividir-se-á em ciclos: ginásial, com 4 anos de duração, e colegial, com duração minima de 3 anos.

### GINASIO FORMATIVO

O ciclo ginásial, de caracter preponderantemente formativo, terá organização unificada e pluricurricular, de modo a propiciar aos alunos oportunidade de obtenção de uma formação geral, que seja instrumento para a continuação dos estudos e definição vocacional.

Os atuais ginásios secundarios, industriais, agricolas e comerciais passarão a denominar-se apenas ginásios. A Secretaria de Educação tomará as medidas necessarias à sua transformação no tipo unico pluricurricular.

### OPÇÃO NA 3.ª SERIE

O ciclo colegial, de caracter formativo e profissionalizante, será diversificado em três ramos: secundario, tecnico e de formação de professores para o ensino de grau primario (atual curso normal). Nas duas primeiras series, o curriculo será comum para o ensino secundario e normal. O mesmo curriculo poderá ser aplicado tambem às duas primeiras series do curso tecnico. Mas o projeto ainda não propõe tal integração.

A 3.ª serie do ciclo colegial — secundario e

normal — considerada como ano de orientação, será amplamente diversificada pela organização de areas de estudo, diferenciais e optativas, cada uma delas correspondente a um setor integrado de conhecimento de atividades. Os alunos optarão por uma das areas de estudo.

### SEIS OPÇÕES POSSÍVEIS

Dentre as areas, a serem especificadas pelo CEE, deverão constar as seguintes: Artes, Educação, Ciências Fisicas e Biologicas, Ciências Humanas, Ciências Contábeis e Administrativas, e Letras.

Nenhum estabelecimento oficial que mantiver curso colegial normal deixará de oferecer a opção na area de "Educação" e a opção em pelo menos outra area de estudo na 3.ª serie.

Aos alunos formados na 3.ª serie colegial, independentemente da opção feita, será conferido certificado de conclusão do segundo ciclo de estudos.

### NORMAL EM 4 ANOS

O curso normal será um ramo do ciclo colegial incumbido da formação de professores para o ensino primario e terá a duração de 4 anos (compreendendo os três anos do curso colegial — os dois primeiros basicos e o terceiro na area de "Educação").

Os estabelecimentos de ensino normal manterão, obrigatoriamente, um curso primario de aplicação anexo, que, além de ministrar educação de grau primario, servirá como campo de

experencia e de aplicação de tecnicas didaticas.

A 4.ª serie do curso normal, desde o inicio do ano letivo, e a 3.ª serie, após o primeiro semestre, terão periodo diario integral de atividades, incluindo aulas, trabalhos dirigidos, seminarios e estagios de observação e pratica em escolas primarias e outras instituições da comunidade.

O funcionamento da 4.ª serie do curso normal em periodo noturno somente será autorizado se houver no estabelecimento de ensino duas classes diurnas para cada noturna. **DIPLOMA SO COM ESTAGIO**

Aos alunos que concluírem o curso normal noturno somente será conferido o diploma de professor primario após apresentação de comprovante de estagio supervisionado obrigatorio.

As vagas na 4.ª serie do curso normal tambem poderão ser preenchidas por portadores de certificado de conclusão de curso colegial, mediante aprovação em exames de disciplinas pedagogicas da area de Educação.

Os alunos que atualmente cursam a escola normal concluirão seus estudos pelo sistema anterior ao instituido pela reforma hoje examinada pelo CEE.

A reforma será aplicada a partir deste ano, começando pelas primeiras series, de forma que os alunos matriculados atualmente em outras series estejam submetidos à atual estrutura do ensino secundario.



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
. Chefia do Ensino Primário

PROJETO: CLASSES-DE-RECUPERAÇÃO

Ficha Individual: NÍVEL DE ESCOLARIDADE

Delegacia: \_\_\_\_\_

Grupo Escolar: \_\_\_\_\_

Monitor: \_\_\_\_\_

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Idade cronológica: \_\_\_\_\_

Repetente de 1º ano ( ) sim ( ) não.

1. O aluno apresenta algum nível de aprendizagem em leitura e escrita?  
( ) sim ( ) não

2. Em caso positivo:

Leitura:

- ( ) reconhece sílabas
- ( ) é capaz de formar palavras
- ( ) reconhece palavras
- ( ) entende o que lê

Escrita:

- ( ) copia símbolos
- ( ) escreve palavras
- ( ) escreve orações

3. Nível do aluno em matemática:

. Quanto à numeração:

- ( ) sabe contar até 20
- ( ) reconhece grupos formados com menos de 10 elementos
- ( ) é capaz de comparar grupos formados com menos de 10 elementos.

. Quanto a operações:

- Sabe operar com números inferiores a 10:

- ( ) adição
- ( ) subtração

. Quanto a problemas simples:

- ( ) reconhece situações de adição
- ( ) reconhece situações de subtração

4. Observações especiais: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
. Chefia do Ensino Primário

Projeto: CLASSES-DE-RECUPERAÇÃO

1º RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO

Delegacia: \_\_\_\_\_

Grupo Escolar: \_\_\_\_\_

Monitor: \_\_\_\_\_

Data de início das aulas: \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

I- Organização das classes.

1. número de crianças sorteadas (capital) ou indicadas (interior) para compor a classe: \_\_\_\_\_
2. (Capital)- Número de crianças que retornaram à classes a que pertenciam, por estarem alfabetizadas: \_\_\_\_\_
3. (Capital)- Número de crianças que foram incluídas na classe-de-recuperação, após a eliminação das alfabetizadas: \_\_\_\_\_
4. (Interior)- Número de crianças que foram indicadas para a classe-de-recuperação e que estavam alfabetizadas: \_\_\_\_\_
5. (Interior)- Qual a medida tomada em relação a estas crianças? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. (Interior)- Como as crianças foram selecionadas para a classe-de-recuperação? \_\_\_\_\_
7. Total de alunos da classe em 10/10/68: \_\_\_\_\_
8. Dos alunos que estão freqüentando a classe-de-recuperação, quantos permanecem no mesmo horário da classe de origem: \_\_\_\_\_
9. Qual o horário de funcionamento da classe? das \_\_\_\_\_ às \_\_\_\_\_ h.
10. Outras observações quanto à organização das classes: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

II- Atividades desenvolvidas até 10/10/68:

1. Desenvolvem o Período Preparatório? ( ) sim ( ) não  
Por que?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

-2-

2. Caso tenha iniciado com o Período Preparatório, quais as principais atividades desenvolvidas?

.....

.....

.....

.....

3. Qual o tempo utilizado no desenvolvimento do Período Preparatório?

4. Já iniciou a Alfabetização? ( ) sim ( ) não

5. Como está procedendo? (Cartilha, Método, etc.):

.....

.....

.....

.....

6. Indique as dificuldades mais frequentes apresentadas pelos alunos:

1.-

2.-

3.-

4.-

5.-

IV- Relacionamento com pais e escola:

1. Já entrou em contato com os pais dos alunos?  
( ) sim ( ) não

2. De que assuntos tratou?

.....

.....

3. Qual a receptividade?

.....

.....

.....

.....

4. Que relações mantém com a Direção da escola? (assuntos tratados):

.....

5. Que relação mantém com o SIROP? (assuntos tratados):

.....

6. Que relações mantém com os professores da primeira série? (assuntos tratados):

.....

V- Como professor, quais as principais dificuldades que está encontrando?:

.....  
.....  
.....  
.....

VI- Tem sugestões para a melhoria de seu trabalho? Quais? :

.....  
.....  
.....  
.....



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

. Chefia do Ensino Primário

Projeto: CLASSES-DE-RECUPERAÇÃO

Instrução sôbre os formulários.

1. O "1º relatório de Acompanhamento" deverá ser preenchido pelo Monitor responsável pela Classe-de-recuperação.
2. A ficha: "Nível de Escolaridade" deverá ser preenchida para cada aluno, pelo Monitor responsável pela Classe-de-recuperação.
3. A tabulação da Ficha Individual "Nível de Escolaridade" deverá ser feita pelos SEROPs, conforme modelo anexo.
4. Na "Ficha de Tabulação" cada Classe-de-recuperação do Grupo Escolar será designada por um número ( 1- 2- 3- 4- 5- 6). Solicitamos que junto com a Ficha de Tabulação seja encaminhada uma fôlha de identificação das classes com os seguintes dados:
  - Classe 1.
    - a. Monitora: \_\_\_\_\_
    - b. Grupo Escolar: \_\_\_\_\_
  - Classe 2.
    - a. Monitora: \_\_\_\_\_
    - b. Grupo Escolar: \_\_\_\_\_
  - Etc.
5. Os "Relatórios de Acompanhamento" e as "Fichas do Nível de Escolaridade" com a respectiva tabulação dos dados, deverão ser encaminhadas à Chefia do Ensino Primário, até dia 4 de novembro.
6. A ficha de dados pessoais dos professores das classes-de-recuperação deverá ser preenchida pelo mesmo.
7. Coordenadores dos SEROPs e monitores de Classe-de-recuperação, poderão encaminhar quaisquer outras informações relativas ao desenvolvimento do Projeto de Classe-de-recuperação no Interior.

Atenciosamente:

---

## B. DOCUMENTOS:

Diário Oficial (Estado de São Paulo) 18 de novembro de 1968.


**Gabinete do Secretário**

Ato n. 306 de 19 de novembro de 1968

Dispõe sobre medida do rendimento no curso primário.

O Secretário de Estado dos Negócios da Educação, no uso de suas atribuições e considerando que a nova organização do ensino primário em dois níveis: I (1.º e 2.º anos letivos) e II (3.º e 4.º anos letivos) presuppõe:

— que a organização de classes tem por fundamento tão-somente a racionalização do trabalho docente numa situação de ensino coletivo,

— que a seriação anual do curso primário não pode e não deve ser entendida como natural e inevitável segmentação do processo educativo,

— que o novo programa do ensino primário apenas indica o mínimo, que deve ser adquirido pelos alunos em termos de conhecimentos e, de outros padrões de comportamento,

— que a complementação, do mínimo indicado, foi deixada à ação e possibilidades de cada professor na situação peculiar de sua classe,

— que a precariedade científica dos procedimentos de avaliação torna, até certo ponto, incomparáveis os resultados obtidos por alunos em diferentes situações, embora pertencentes ao mesmo grau escolar,

— que, em consequência, a reprovação, muitas vezes, resulta tão-somente da inadequada aplicação de uma simples escala numérica formal a situações de aprendizagem, empiricamente não-comparáveis, e

— que a avaliação do processo de aprendizagem deve ter caráter eminentemente pedagógico, e que nessas condições o aproveitamento dos seus resultados deve visar, principalmente, a reorganização de classes, tendo em vista a eficácia do processo educativo,

Resolve:

Artigo 1.º — O critério básico na elaboração de provas e exames é a avaliação da que foi aprendido-face ao que foi, efetivamente, ensinado, tomando-se como referência os objetivos do ensino primário.

Artigo 2.º — Dentro de um mesmo nível, as notas terão caráter, exclusivamente, classificatório para o efeito de reagrupamento dos alunos em novas classes, no próximo ano letivo.

Artigo 3.º — Os alunos serão promovidos do Nível I para o Nível II, mediante alcance dos mínimos fixados.

Parágrafo único — Os alunos considerados reprovados serão, no próximo ano letivo, agrupados em classes especiais de recuperação ou de aceleração.

Artigo 4.º — Os exames demais procedimentos de avaliação serão planejados e realizados sob a supervisão do Diretor do Grupo Escolar.

Parágrafo único — Nas escolas isoladas, esse trabalho será supervisionado pelo Inspetor Escolar ou Auxiliar de Inspeção.

Artigo 5.º — As Delegacias de Ensino Elementar promoverão reuniões para esclarecimento e discussão das disposições deste Ato.

Artigo 6.º — Ficam revogadas as disposições, em contrário, especialmente as do Ato n. 159 de 7 de outubro de 1966 e as do Ato n. 119, de 27-8-63.

Artigo 7.º — Este Ato entrará em vigor na data de sua publicação.

# Escola primaria

O secretario da Educação nomeou comissão para adaptar o currículo da escola primaria paulista às necessidades atuais. A iniciativa é boa, desde que não se percam na teoria os responsáveis por ela.

Uma primeira cautela que parece razoavel tomar é incluir na comissão, ao lado dos especialistas em pedagogia, afeitos aos mais modernos metodos, professores que tragam a vivencia do magisterio primario.

Uma segunda cautela deve ser a de não pretender reformar a escola primaria pela dilatação dos programas, pura e simplesmente, ou de criar programas revolucionarios sem dar aos professores a possibilidade de se prepararem para a ministração do ensinamento novo ou para o uso das técnicas modernas.

Com essas duas cautelas se evitarão alguns dos mais serios defeitos de nossas reformas de ensino, que têm sido precisamente os avanços pedagogicos feitos no papel, sem criação de elementos para transformar em ação o que a reforma prega.

Não sabemos se o alto índice

de reprovação que atualmente se observa nas escolas primarias provem, como referiu o secretario da Educação, ou da desatualização do currículo ou outros fatores, talvez ainda mais gritantes, que tornam seletiva a nossa pobre escola primaria. Há por exemplo os fatores de ordem economica, assim como os de ordem sanitaria, a eles ligados. E há também a desarticulação da escola com a comunidade, burocratizada ela como quase tudo o mais neste imenso Brasil.

E há também a situação dos proprios mestres, cujos salarios costumam ser regateados mais do que os de outros servidores — a Universidade consegue dobrar seus vencimentos com facilidade, enquanto o magisterio primario, todos sabem, enfrenta dificuldades e preconceitos não poucos.

Trazer para dentro da escola o que há de bom fora dela — a expressão é do secretario da Educação — é sem duvida um belo proposito. Muitos professores fazem isso, à custa de imensos sacrificios, assim como de grandes lutas com o espirito burocratizador que na Secretaria da Educa-

ção ganhou força muito grande.

Basta visitar ao acaso alguns grupos escolares para verificar que onde existem professores dispostos ao trabalho, a escola ganha outras dimensões. Mas é de perguntar: Até quando podem esses professores suportar a carga de indiferentismo com que costumam ser tratados pelos governos?

Não há duvida de que a escola primaria não satisfaz. Mas por outro lado não resolveremos seus problemas com relatorios. Teremos de modificar substancialmente o que se ensina. Teremos de reequilpar. Mas teremos também de dar ao professorado aquilo que ele não tem tido, isto é, retaguarda constante para atualização tecnica e metodologica.

Passar da teoria à ação, enfim. Fazê-lo, porem com a certeza de que o professorado só não reingirá bem às modificações e só não atenderá ao chamamento até mesmo para maiores sacrificios, se os reformadores quiserem criar uma escola falsa, mais falsa ainda do que a que hoje existe. Mas isso não acontecerá, é claro, sendo de esperar uma grande cooperação do professorado.



Folha de S. Paulo, 18 de agosto de 1967.



O secretário da Educação, prof. Ulhoa Cintra pretende reestruturar o currículo do curso primário, desatualizado e responsável pelo grande índice de desistências que chega a 34% em todo o Estado

# Ensino Primário terá currículo atualizado

O curso primário deverá ter currículo e programas modificados de acordo com o parecer de uma comissão de trabalhos, instalada ontem pelo Secretário da Educação, prof. Ulhoa Cintra, com o objetivo de atualizar o ensino primário no Estado, aproveitando-se das inovações da Psicologia, Ciências Econômicas e Pesquisas Pedagógicas modernas.

A desatualização do currículo que é de 1949, explica, segundo o secretário, o alto índice de reprovação — 34% — que atualmente se verifica nos cursos primários. Dos 100 alunos que iniciam o curso, somente 40 continuam o segundo ano e 20 concluem o curso. O prof. Cintra atribui a desistência em grande parte ao desestímulo.

## A COMISSÃO

A coordenação dos trabalhos está a cargo do chefe do ensino primário, professor Candido de Oliveira. Da comissão participam representantes do Departamento de Expansão Cultural, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais — Prof. Quinto Filho, do Grupo Experimental — Dr. Edmundo de Carvalho, do Serviço de Serviços Escolares, do Setor de Orientação Pedagógica, do Grupo de Estudos de Ensino de Matemática, do Instituto Brasileiro de

Educação, Ciência e Cultura, do Departamento de Educação Física e Esporte, da Assistência Técnica do Ensino Rural e um delegado do Ensino Elementar.

## A NOVA MENTALIDADE

O prof. Candido de Oliveira, falando durante a instalação dos trabalhos da comissão, disse que os professores públicos tem dado tudo por São Paulo e pela educação, mas precisam agora de instrumentos de trabalho e de diretrizes que reflitam a nova mentalidade dos

professores e possibilitem a melhoria do ensino primário.

O que se pretende disse o professor, não é modificar matérias ou métodos, mas uma reestruturação pela base de todo o sistema de ensino primário, em organização, objetivos e conteúdo.

Ao dirigir-se aos membros do C.T., o prof. Ulhoa Cintra atribuiu as desistências e a alta porcentagem de repetentes dos alunos do primário à falta de um ambiente favorável, onde os alunos encontrem compreensão e correspondência às suas aspirações.

O secretário da Educação deseja fazer da escola uma família que, além de ensinar, também eduque. Lembrou aos membros da comissão encarregada da reestruturação do ensino primário que devem fazer uma reforma radical e baseada nos mais modernos conhecimentos pedagógicos, porque só assim os alunos deixarão de fugir da escola.

## DE 49 PARA 40

Observou ainda o sr. Ulhoa Cintra que o currículo e programa adotados pelas escolas primárias datam de 1949. Desde essa época houve grande

evolução, não só da sociedade, mas principalmente surgiram inovações no campo da psicologia, da sociologia, da ciência econômica, da ciência política e das pesquisas pedagógicas. "E a escola ficou parada. Agora estamos prontos a sofrerem e vamos fazer um currículo para os próximos vinte anos atrás. Ainda não trazemos para a escola aquilo que a criança tem de bom fora dela". Acentuou ainda o secretário a necessidade de eliminar o ensino seletivo da escola primária, dando-se oportunidade a todas as crianças. "Por isso o governador Abreu Sodré já colocou em uma de suas metas a proposta de oferecer mais classes primárias. E isso além de proporcionar também melhores escolas", concluiu.

"Este grupo de Trabalho para o governo que nos dá a chance de fazer uma melhoria do ensino primário. E esse trabalho tem que ser feito em um prazo curto. Não podemos ficar aqui esperando a reforma da América Latina. Temos que fazer uma reforma que funde a reestruturação dos membros do Grupo de Trabalho em estudo, visando a reformulação do currículo e dos programas do ensino primário" — concluiu.

## Reforma do ensino secundario traz alterações substanciais

O Conselho Estadual de Educação — CEE — estará reunido hoje à tarde para deliberar sobre a reforma do ensino secundario no Estado de São Paulo. Estão previstas alterações substanciais, principalmente no curso colegial, que deverá ter dois anos basicos e um ano de especialização, em substituição à atual divisão em cursos classico, científico e normal.

O prof. José Mario Pires Azenha, do Departamento Estadual de Educação, explicou que "a ultima palavra cabe ao CEE, mas dificilmente este órgão rejeitará a proposta apresentada pela comissão especial incumbida de estudar o assunto". Disse mais:

"O curso secundario, principalmente o colegial, estava fugindo de suas finalidades para se transformar num "cur-sinho" a longo prazo. O curso científico estava desdobrado, em muitos colegios, em classes para medicina e engenharia. O curso normal tem excessiva procura, mas, em contrapartida, o mercado de trabalho que oferece aos recém-formados é bastante restrito."

### FORMAÇÃO INTEORAL

Segundo o projeto, a educação de grau medio, em prosseguimento à educação primaria, destina-se à formação integral da personalidade dos adolescentes, por meio: da ampliação de sua preparação intelectual, tendo em vista, inclusive, a iniciação tecnica e profissional; e do desenvolvimento de sua responsabilidade pessoal e social, tendo em vista o seu amadurecimento psicologico e sua integração na comunidade.

O ensino de grau

medio dividir-se-á em ciclos: ginasial, com 4 anos de duração, e colegial, com duração minima de 3 anos.

### GINASIO FORMATIVO

O ciclo ginasial, de caracter preponderantemente formativo, terá organização unificada e pluricurricular, de modo a propiciar aos alunos oportunidade de obtenção de uma formação geral, que seja instrumento para a continuação dos estudos e definição vocacional.

Os atuais ginasios secundarios, industriais, agricolas e comerciais passarão a denominar-se apenas ginasios. A Secretaria de Educação tomará as medidas necessarias à sua transformação no tipo unico pluricurricular.

### OPÇÃO NA 3.a SERIE

O ciclo colegial, de caracter formativo e profissionalizante, será diversificado em três ramos: secundario, tecnico e de formação de professores para o ensino de grau primario (atual curso normal). Nas duas primeiras series, o curriculo será comum para o ensino secundario e normal. O mesmo curriculo poderá ser aplicado tambem às duas primeiras series do curso tecnico. Mas o projeto ainda não propõe tal integração.

A 3.a serie do ciclo colegial — secundario e

normal — considerada como ano de orientação, será amplamente diversificada pela organização de areas de estudo, diferenciais e optativas, cada uma delas correspondente a um setor integrado de conhecimento de atividades. Os alunos optarão por uma das areas de estudo.

### SEIS OPÇÕES POSSIVEIS

Dentre as areas, a serem especificadas pelo CEE, deverão constar as seguintes: Artes, Educação, Ciências Fisicas e Biologicas, Ciências Humanas, Ciências Contabeis e Administrativas, e Letras.

Nenhum estabelecimento oficial que mantiver curso colegial normal deixará de oferecer a opção na area de "Educação" e a opção em pelo menos outra area de estudo na 3.a serie.

Aos alunos formados na 3.a serie colegial, independentemente da opção feita, será conferido certificado de conclusão do segundo ciclo de estudos.

### NORMAL EM 4 ANOS

O curso normal será um ramo do ciclo colegial incumbido da formação de professores para o ensino primario e terá a duração de 4 anos (compreendendo os três anos do curso colegial — os dois primeiros basicos e o terceiro na area de "Educação").

Os estabelecimentos de ensino normal manterão, obrigatoriamente, um curso primario de aplicação anexo, que, além de ministrar educação de grau primario, servirá como campo de

experencia e de aplicação de tecnicas didaticas.

A 4.a serie do curso normal, desde o inicio do ano letivo, e a 3.a serie, após o primeiro semestre, terão periodo diario integral de atividades, incluindo aulas, trabalhos dirigidos, seminarios e estagios de observação e pratica em escolas primarias e outras instituições da comunidade.

O funcionamento da 4.a serie do curso normal em periodo noturno somente será autorizado se houver no estabelecimento de ensino duas classes diurnas para cada noturna. **DIPLOMA SÓ COM ESTAGIO**

Aos alunos que concluírem o curso normal noturno somente será conferido o diploma de professor primario após apresentação de comprovante de estagio supervisionado obrigatorio.

As vagas na 4.a serie do curso normal tambem poderão ser preenchidas por portadores de certificado de conclusão de curso colegial, mediante aprovação em exames de disciplinas pedagogicas da area de Educação.

Os alunos que atualmente cursam a escola normal concluirão seus estudos pelo sistema anterior ao instituido pela reforma hoje examinada pelo CEE.

A reforma será aplicada a partir deste ano, começando pelas primeiras series, de forma que os alunos matriculados atualmente em outras series estejam submetidos à atual estrutura do ensino secundario.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
. Chefia do Ensino Primário

PROJETO: CLASSES-DE-RECUPERAÇÃO

Ficha Individual: NÍVEL DE ESCOLARIDADE

Delegacia: \_\_\_\_\_

Grupo Escolar: \_\_\_\_\_

Monitor: \_\_\_\_\_

Nome do Aluno: \_\_\_\_\_

Idade cronológica: \_\_\_\_\_

Repetente de 1º ano ( ) sim ( ) não.

1. O aluno apresenta algum nível de aprendizagem em leitura e escrita?  
( ) sim ( ) não

2. Em caso positivo:

Leitura:

- ( ) reconhece sílabas
- ( ) é capaz de formar palavras
- ( ) reconhece palavras
- ( ) entendo o que lê

Escrita:

- ( ) copia símbolos
- ( ) escreve palavras
- ( ) escreve orações

3. Nível do aluno em matemática:

. Quanto à numeração:

- ( ) sabe contar até 20
- ( ) reconhece grupos formados com menos de 10 elementos
- ( ) é capaz de comparar grupos formados com menos de 10 elementos.

. Quanto a operações:

- Sabe operar com números inferiores a 10:

- ( ) adição
- ( ) subtração

. Quanto a problemas simples:

- ( ) reconhece situações de adição
- ( ) reconhece situações de subtração

4. Observações especiais: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
. Chefia do Ensino Primário

Projeto: CLASSES-DE-RECUPERAÇÃO

1º RELATÓRIO DE ACOMPANHAMENTO

Delegacia: \_\_\_\_\_  
Grupo Escolar: \_\_\_\_\_  
Monitor: \_\_\_\_\_  
Data de início das aulas: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

I- Organização das classes,

1. número de crianças sorteadas (capital) ou indicadas (interior) para compor a classe: \_\_\_\_\_
2. (Capital)- Número de crianças que retornaram à classes a que pertenciam, por estarem alfabetizadas: \_\_\_\_\_
3. (Capital)- Número de crianças que foram incluídas na classe-de-recuperação, após a eliminação das alfabetizadas: \_\_\_\_\_
4. (Interior)- Número de crianças que foram indicadas para a classe-de-recuperação e que estavam alfabetizadas: \_\_\_\_\_
5. (Interior)- Qual a medida tomada em relação a estas crianças? \_\_\_\_\_
6. (Interior)- Como as crianças foram selecionadas para a classe-de-recuperação? \_\_\_\_\_
7. Total de alunos da classe em 10/10/68: \_\_\_\_\_
8. Dos alunos que estão freqüentando a classe-de-recuperação, quantos permanecem no mesmo horário da classe de origem: \_\_\_\_\_
9. Qual o horário de funcionamento da classe? das \_\_\_\_\_ às \_\_\_\_\_ h.
10. Outras observações quanto à organização das classes: \_\_\_\_\_

I- Atividades desenvolvidas até 10/10/68:

1. Desenvolvem o Período Preparatório? ( ) sim ( ) não  
Por que?: \_\_\_\_\_

-2-

2. Caso tenha iniciado com o Período Preparatório, quais as principais atividades desenvolvidas? .....

.....

.....

.....

3. Qual o tempo utilizado no desenvolvimento do Período Preparatório? .....

4. Já iniciou a Alfabetização? ( ) sim ( ) não .....

5. Como está procedendo? (Cartilha, Método, etc.): .....

.....

.....

.....

6. Indique as dificuldades mais frequentes apresentadas pelos alunos:

1.- .....

2.- .....

3.- .....

4.- .....

5.- .....

V- Relacionamento com pais e escola:

1. Já entrou em contato com os pais dos alunos?  
( ) sim ( ) não

2. De que assuntos tratou? .....

.....

3. Qual a receptividade? .....

.....

.....

4. Que relações mantém com a Direção da escola? (assuntos tratados):

.....

5. Que relação mantém com o SEROP? (assuntos tratados):

.....

6. Que relações mantém com os professeôras de primeira série? (assuntos tratados):

.....

V- Como professor, quais as principais dificuldades que está encontrando?:

.....

VI- Tem sugestões para a melhoria de seu trabalho? Quais? :

.....



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

. Chefia do Ensino Primário

Projeto: CLASSES-DE-RECUPERAÇÃO

Instrução sobre os formulários.

1. O "1º relatório de Acompanhamento" deverá ser preenchido pelo Monitor responsável pela Classe-de-recuperação.
2. A ficha: "Nível de Escolaridade" deverá ser preenchida para cada aluno, pelo Monitor responsável pela Classe-de-recuperação.
3. A tabulação da Ficha Individual "Nível de Escolaridade" deverá ser feita pelos SEROPs, conforme modelo anexo.
4. Na "Ficha de Tabulação" cada Classe-de-recuperação do Grupo Escolar será designada por um número ( 1- 2- 3- 4- 5- 6). Solicitamos que junto com a Ficha de Tabulação seja encaminhada uma folha de identificação das classes com os seguintes dados:
  - Classe 1.
    - a. Monitora: \_\_\_\_\_
    - b. Grupo Escolar: \_\_\_\_\_
  - Classe 2.
    - a. Monitora: \_\_\_\_\_
    - b. Grupo Escolar: \_\_\_\_\_
  - Etc. \_\_\_\_\_
5. Os "Relatórios de Acompanhamento" e as "Fichas do Nível de Escolaridade" com a respectiva tabulação dos dados, deverão ser encaminhadas à Chefia do Ensino Primário, até dia 4 de novembro.
6. A ficha de dados pessoais dos professores das classes-de-recuperação deverá ser preenchida pelo mesmo.
7. Coordenadores dos SEROPs e monitores de Classe-de-recuperação, poderão encaminhar quaisquer outras informações relativas ao desenvolvimento do Projeto de Classe-de-recuperação no Interior.

Atenciosamente:

---