UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARIAM JOSÉ FERREIRA DE CASTILHO CURY

Azanha e a democratização do acesso ao ensino: 1967-1970

São Paulo

2012

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARIAM JOSÉ FERREIRA DE CASTILHO CURY

Azanha e a democratização do acesso ao ensino: 1967-1970

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Filosofia da Educação
Orientador: Prof. Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.33
C982a

CURY, Ariam José Ferreira de Castilho
Azanha e a democratização do acesso ao ensino: 1967-1970 Ariam José Ferreira de Castilho Cury; orientação José Sérgio Fonseca de Carvalho. São Paulo: s.n., 2012.
138 p.
Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. José Mário Pires Azanha 2. Escola pública 3. Democratização do ensino 4. Ditadura militar 5. Política educacional 6. Administração Ulhôa Cintra. CARVALHO, José Sérgio Fonseca de, orient.

Nome: CURY, Ariam José Ferreira de Castilho
Título: Azanha e a democratização do acesso ao ensino: 1967-1970

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Aos meus avós

Anna Conceta De Petrini Cury

*Maria Heloisa Paula Leite Ferreira de Castilho (*in memorian*)*

*Jorge Cury (*in memorian*)*

*Miguel Affonso Ferreira de Castilho (*in memorian*)*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pelo papel indescritível que tem em minha vida.

A minha companheira Maria Júlia Manão Pires Neves, que sempre me deu força para concluir este trabalho.

A meus pais, Maria de Lourdes Ferreira de Castilho e José Humberto Cury, que me ensinaram uma visão de mundo pela qual vale a pena viver.

A minha irmã, Maira Larissa Ferreira de Castilho Cury, cuja dedicação à profissão de bailarina me serviu como um exemplo de disciplina para o estudo.

Ao professor José Sérgio Fonseca de Carvalho, por ter despertado minha paixão pela educação e pela orientação paciente e cuidadosa desde a minha graduação.

Aos integrantes do Grupo de Estudos Educação e Pensamento Contemporâneo da FEUSP, pelos anos dedicados ao estudo em conjunto e pelas contribuições a esta dissertação.

A Jaqueline Carou Felix de Lima, pela leitura competente e carinhosa desta dissertação.

À Confraria de Textos, pelo tratamento textual, gráfico e bibliográfico da dissertação. Sobretudo a Helena Meidani, que, por seu contato com José Mário Pires Azanha, enriqueceu a dissertação com suas contribuições.

Às pessoas que me concederam entrevistas ou forneceram documentos. Sem elas, a pesquisa não teria sido possível: Arlete Marques da Silva, Breno Benedito de Andrade Freire, Celso Beisiegel, Edy Aparecida Almeida Freire, Glória Rodini Azanha, Jorge Nagle, Luciana Azanha, Márcia Nagle, Nice Rocha Goiano e Nivia Gordo.

Aos professores Carlota Botto e Amaury Cesar Moraes, pelas sugestões no exame de qualificação.

Ao professor Marcos Barbosa de Oliveira, pela orientação no início do curso de mestrado.

Aos amigos Breno Aparecido Servidone Moreno, Marco Aurélio Duque Lourenço e Thiago Berlanga Trindade, pelas conversas, de madrugada, sobre nossas pesquisas.

Aos colegas das Escolas Municipais de São Paulo Ibrahim Nobre e General Alcides Gonçalves Etchegoyen. Nosso trabalho na rede pública de ensino foi fonte de questionamentos que animaram esta pesquisa.

Aos professores que foram fundamentais para minha formação acadêmica: Adone Agnolin, Celso Beisiegel, Jaime Cordeiro, José Sérgio Fonseca de Carvalho, Maria Clara di Pierro, Rinaldo Voltolini e Ulpiano Bezerra de Menezes.

A todos os professores, gestores e funcionários do Colégio O Quintal e do Colégio Universitário Sorocaba. Em especial, Ana Maria Souza Claro, Deocleciano Bertasi Júnior, Edenise Oliveira Silva, Elizabeth Abrão Rodrigues Costa, João Lopes Filho e Joel Aparecido Tella Pasqua, todos responsáveis por me apresentar o mundo.

À Igreja Católica, que despertou em mim a preocupação com os excluídos e marginalizados.

RESUMO

CURY, Ariam José Ferreira de Castilho. **Azanha e a democratização do acesso ao ensino:** 1967-1970. 2012. 73f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Este trabalho visa compreender a concepção de democratização do acesso ao ensino em José Mário Pires Azanha a partir dos vínculos entre ação política e elaboração conceitual. Em uma época marcada pela crença de que a escola pública é, sob todos os aspectos, um fracasso, um exame da obra teórica e do percurso político de Azanha pode se mostrar relevante para pensar e fomentar políticas públicas capazes de dar um significado à escolarização pública. Seus mais de 50 anos como professor e administrador público, sua atuação política e grande parte de sua obra foram dedicadas à defesa de uma concepção específica de democratização do ensino, e seus exercícios teóricos sobre o tema baseiam-se nas medidas que levou a cabo em sua passagem pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo durante a administração Ulhôa Cintra (1967-1970). Ao estudar a noção de democratização do ensino veiculada por Azanha e sua implantação, este trabalho lança luz sobre a delicada questão das políticas educacionais durante a ditadura militar brasileira (1964-1985). Mesmo num contexto de crescente cerceamento das liberdades políticas, o Estado adotou políticas visando democratizar o direito social à educação. Esta pesquisa procura matizar o papel dos inúmeros atores envolvidos nesse complexo cenário, que envolveu diferentes projetos pedagógicos e posicionamentos políticos entre um aparato fortemente repressivo e as diversas modalidades de resistência que se desenhavam ao longo do processo.

Palavras-chave: 1. José Mário Pires Azanha 2. Escola pública 3. Democratização do ensino 4. Ditadura militar 5. Política educacional 6. Administração Ulhôa Cintra

ABSTRACT

CURY, Ariam José Ferreira de Castilho. **Azanha and the democratization of the access to education:** 1967-1970. 2012. 73f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

The present paper aims to understand the concept of democratization of the access to education in José Mário Pires Azanha's work through the links between political action and conceptual elaboration. In times marked by the belief that the public school is a failure, in all respects, an analysis of Azanha's theoretical work and political trajectory may prove relevant to think of and foment public policies that can give meaning to public schooling. As a teacher and public administrator for more than 50 years, Azanha's political engagement and most of his work were devoted to advocating a specific conception of the democratization of education and his theoretical exercises on the issue are based on the measures that he implemented during his time at the São Paulo State Department of Education in the Ulhôa Cintra administration (1967-1970). By studying the notion of democratization of education advocated by Azanha, as well as its implementation, this paper sheds some light on the sensitive issue of educational policies during the Brazilian military dictatorship (1964-1985). Even in a context of increasing curtailment of political freedom, the State adopted policies aimed at democratizing the social right to education. This research attempts to nuance the role of the numerous agents implicated in this complex scene, which involved different pedagogical projects and political stances in a highly repressive framework and the several modes of resistance that gained shape throughout the process.

Keywords: 1. José Mário Pires Azanha 2. Public school 3. Democratization of education 4. Military dictatorship 5. Educational policy 6. Ulhôa Cintra administration

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO 1
A democratização do ensino na obra de Azanha 15

CAPÍTULO 2
A experiência de Azanha na administração Ulhôa Cintra 29

CAPÍTULO 3
As divergências em torno da reforma no ensino 49

CAPÍTULO 4
O Inquérito Policial Militar da Secretaria da Educação 69

CONSIDERAÇÕES FINAIS
O juízo acerca da reforma no ensino 81

REFERÊNCIAS 85

ANEXO A
Plano de Educação de São Paulo 95

ANEXO B
Carta de Antônio Barros de Ulhôa Cintra a Júlio de Mesquita Filho 105

ANEXO C
Exame de Admissão ao Ginásio – 1967 109

ANEXO D
Carta de Antônio Barros de Ulhôa Cintra a Roberto Costa de Abreu Sodré 121

ANEXO E
Regulamentação e justificativa da Lei nº 10.038 127

ANEXO F
Justificativa do Anteprojeto Grupo Escolar Ginásio 135

ANEXO G
O novo governo e a Secretaria da Educação 137

INTRODUÇÃO

Há décadas a escola pública vem sendo tomada como um sinônimo de fracasso. Noticiários veiculam uma torrente de informações que a vinculam a casos de violência, ineficiência, despreparo e descaso. Uma suposta má qualidade da educação pública é um dos assuntos diletos nos debates e na propaganda política em disputas eleitorais. Resultados de avaliações externas são divulgados como atestados da ineficiência das escolas públicas, sobretudo se comparadas às privadas. Independentemente da confiabilidade desses diagnósticos, é inegável a imagem negativa que imputam à escola pública a mídia em geral e setores políticos, acadêmicos e das classes média e alta.

Contudo, um fato que causa espanto é a péssima reputação da escola pública entre aqueles que são os responsáveis diretos pelas salas de aula: os professores parecem estar entre os mais insatisfeitos com o que acontece dentro das unidades escolares, e esse descontentamento enseja uma espécie de caça às bruxas. Não faltam culpados. Se, de um lado, os professores são acusados de despreparo e falta de compromisso com seus deveres, de outro, denunciam suas precárias condições de trabalho, que atribuem a inúmeros fatores: o desinteresse do governo em investir realmente em educação; a sociedade, sobretudo as famílias, que não dotam os alunos de requisitos tidos como necessários à vida escolar; e a postura dos próprios alunos, que não corresponde às expectativas dos professores.

Com tantos culpados – governos, sociedade, famílias, professores e alunos – por um sentimento de fracasso que, de tão generalizado, dificilmente se objetiva em elementos concretos, a educação pública se vê entre dois fenômenos. O primeiro é o imobilismo interno: sendo tantos e tão intransponíveis os desafios e os culpados, parece impossível sequer nomear ou enumerar os problemas. Assim, a busca de soluções tende a ser vista como uma empresa que, se for exequível, caberá ao outro. Diante disso, os professores muitas vezes se limitam a defender seus próprios interesses, isentando-se de sua parcela de responsabilidade pela situação das escolas públicas. O segundo fenômeno nutre o primeiro ao mesmo tempo em que é nutrido por ele. O imobilismo interno das escolas é correlato do tecnicismo externo que as assola. Sucedem-se indefinidamente planos e programas implantados pelos governos que passam pelas secretarias de educação visando à melhoria do ensino, mas quase todos são recebidos pelos professores – com uma boa dose de razão – como mais uma medida ineficaz [porque] imposta “de cima para baixo”, para usar uma expressão corrente entre eles.

Diante deste quadro, embora divirjam sobre causas e culpados, todos os setores descontentes com a situação das escolas públicas tendem a conceber a escola do passado como um modelo perdido: “No meu tempo, a escola tinha qualidade”; “Ensinava-se um programa mais extenso”; “Os alunos eram disciplinados e saíam da escola sabendo o que foi ensinado”; “A escola particular era para os inaptos ao estudo”. Por força da repetição continuada, enunciados nostálgicos como esses têm servido como diagnósticos e propagado a crença de que a do presente é uma degeneração da escola do passado. Independentemente do fundamento dessa crença, o fato é que a escola pública do passado estava longe de atender à totalidade da população em idade escolar. Assim, visto por outro ângulo, o fenômeno que muitos veem como uma degeneração da escola pode significar a existência de uma escola cujo acesso se democratizou. Mas como um mesmo fato – o acesso universal à escola – suscita diagnósticos tão díspares?

A identificação do fenômeno da estigmatização da escola pública com o da expansão das vagas foi uma constante na obra do professor José Mário Pires Azanha, defensor irredutível de uma educação cujo acesso deveria obrigatoriamente ser universalizado. E, desde sua implantação, esse acesso – expressão clara da democratização do ensino – foi taxado de degeneração da escola. Contudo, ele nunca perdeu de vista que o que alguns – inicialmente, eram apenas alguns – viam como “queda de qualidade” da educação oferecida pelas instituições públicas de ensino evidenciava, na verdade, a inviabilidade de um determinado padrão de ensino.

Mas o que deve ser a escola pública numa sociedade cujo acesso à escolarização é de tal forma abrangente que acaba por abarcar setores da sociedade que inviabilizam um modelo de escola historicamente estabelecido? Por que o acesso à escolarização deve ser universal? Qual é o objetivo da escola nesta sociedade? Essas perguntas guiam este trabalho, que pretende desvelar a atuação de José Mário Pires Azanha na Secretaria da Educação (SE) entre 1967 e 1970 como o momento da gênese de uma perspectiva de democratização da educação que viu a inviabilidade da manutenção de um determinado padrão de ensino não como queda de qualidade, mas como uma oportunidade de se criar o novo. A reflexão sob essa perspectiva permite superarem-se fenômenos intrinsecamente ligados à crença na “má qualidade” da escola pública: o imobilismo interno e o tecnicismo externo.

Com essa preocupação, este trabalho se debruça sobre a atuação de José Mário Pires Azanha, autor de uma obra que revela elementos fundamentais sustentar a crença na

necessidade da existência e na possibilidade de êxito da escola pública. O legado do professor Azanha é fértil nesse sentido: seus textos desenvolvem uma reflexão que, longe de procurar culpados, procura mostrar o lugar de cada um no funcionamento da escola pública. Governos, órgãos centrais, professores, famílias e alunos, todos foram – de um modo ou de outro – alvo da atenção de Azanha em suas interpretações da escola pública, e, para compreender como esses lugares são concebidos pelo autor, há que compreender o sentido da educação pública atribuído para ele. Só cabe falar em êxito ou fracasso da escola se houver clareza quanto ao papel da educação pública na sociedade, e esse papel não é estático, está sempre em disputa. Nessa batalha, a herança de Azanha nos prepara com argumentos para a defesa de perspectivas hoje pouco lembradas.

José Mário Pires Azanha atuou no campo educacional em dois âmbitos: o acadêmico e o político. Apesar de interligados, eles têm relativa independência entre si. Sua ação política perpassa cinco décadas, destacando-se três momentos: a participação na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo na administração Ulhôa Cintra (1967-1970) e na administração Paulo de Tarso (1983) e no Conselho Estadual de Educação durante a década de 1990. Já no campo teórico, suas atividades remontam ao final da década de 1950, quando passou a trabalhar no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, e se consolidam durante os anos em que ele foi professor na Universidade de São Paulo, desde seu ingresso, em 1966, passando pelos concursos de doutorado, em 1972, de livre-docência, em 1990, e de professor titular, em 1991 (Beisiegel, 2004). Sua obra não é vasta; há três coletâneas de artigos – *Educação*: temas polêmicos (1995), *Educação*: alguns escritos (1987) e *Formação de professores e outros escritos* (2006) –, além de seu doutorado: *Conceito de experimentação educacional*: uma contribuição à sua análise (1972) e de sua livre-docência: *Uma ideia de pesquisa educacional* (1992).

Azanha trabalhou em educação por mais de cinquenta anos, num tempo de acentuada expansão do acesso à escolarização. Nesse longo período, eventos de sua vida pública causaram-lhe preocupações e perplexidades que ele metamorfoseou em problemas teórico--conceituais desenvolvidos em sua obra. Assim, diante de diferentes situações e contextos encontrados durante os anos dedicados à educação pública, foi forjando e reformulando suas ideias a partir de suas ações e reflexões.

Esta dissertação tem duas partes. A primeira é o capítulo 1, “A democratização do ensino na obra de Azanha”, que trata da noção de democratização da educação defendida por

Azanha. Pela análise de seus textos a respeito, procura-se compreender como essa concepção se converteu em inspirações e princípios de orientação para políticas públicas em educação sem nenhum traço tecnicista ou imobilista. Tal como concebida por Azanha, a ideia de democratização é um dos fundamentos das políticas públicas em educação capazes de dar à escolarização pública um significado alheio ao registro superficial de êxito ou fracasso do rendimento individual dos alunos. Assim, esse primeiro capítulo analisa as concepções de Azanha acerca da *democratização da educação* e suas implicações na *qualidade da educação* e na *inviabilidade de um padrão de ensino*.

Os capítulos 2, 3 e 4, respectivamente, "A experiência na administração Ulhôa Cintra", "As divergências em torno da reforma no ensino" e "O Inquérito Policial Militar da Secretaria da Educação", compõem a segunda parte da dissertação. Partindo da ideia de que a defesa de uma noção específica de democratização do ensino tornou-se um dos pontos centrais do pensamento educacional de José Mário Pires Azanha, essa segunda parte defende a hipótese de que foi a partir de sua atuação na SE, comandada por Ulhôa Cintra entre os anos de 1967 e 1970, que ele veio a consolidar um sentido específico para uma noção generalizadamente aceita e difusa, mas vaga: a de democratização da educação.

O impacto dessa experiência na obra de Azanha fica evidente nas inúmeras referências diretas que ele faz em seus textos às ações voltadas para a expansão da rede de ensino empreendidas pela administração Ulhôa Cintra.[1] Ilustram essas referências dois excertos que, embora separados por trinta e um anos, expressam sua crença na inviabilidade de um determinado modelo de escola pública numa realidade em que o acesso à escolarização é universalizado:

> É preciso ainda observar que a extraordinária expansão das oportunidades educativas no ensino ginasial tornou inviável um padrão de ensino que, na sua origem histórica, estava voltado à formação de uma elite intelectual (Azanha, 1987, p. 85).
>
> A maciça expansão das matrículas no ensino fundamental desde há trinta anos, e no ensino médio mais recentemente, inviabilizaram uma concepção da atividade de ensino fundada na relação professor-aluno, na qual a imagem do

[1] "Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo", "A experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971", "Documento preliminar para reorientação das atividade da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo", "Obstáculos institucionais à democratização do ensino em São Paulo" e "A autonomia da escola", todos em *Educação*: alguns escritos (1987); "A estigmatização da escola pública" e "Melhoria do ensino e autonomia da escola", em *Educação*: temas polêmicos (1995); "Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica", "Proposta pedagógica e autonomia da escola", "A repetência como meta política" e "Ulhôa Cintra, estadista da educação", em *Formação de professores e outros escritos* (2006).

> "bom professor" era basicamente a daquele profissional que dominava um saber disciplinar que seria transmitido a um discípulo (Azanha, 2006, p. 58).

Os trechos fazem menção às medidas políticas que aumentaram significativamente as oportunidades de acesso ao ensino ginasial no estado de São Paulo durante a administração Ulhôa Cintra, e ambos mostram a posição de Azanha perante os desafios educacionais impostos pela universalização do acesso à escola, de defesa incondicional da expansão e apontando a necessidade de um novo modelo para a escola pública universalizada que a tornasse relevante social e politicamente, e não apenas no plano da distinção social, mas como forma de criação de uma comunidade política.

Diante dessas indicações da influência da atuação de Azanha na SE em sua concepção da democratização do ensino, impõe-se a necessidade de uma abordagem histórica dessa atuação entre 1967 e o primeiro semestre de 1970. Outros trabalhos já estudaram essa influência (Gordo, 2010; Paulino, 2010; Lima, 2005), mas todos se ativeram aos textos do próprio autor, relegando a análise de fontes primárias. Assim, a segunda parte da dissertação visa apresentar a atuação de Azanha durante a administração Ulhôa Cintra numa perspectiva histórica, a fim de mostrá-la como o evento político que consolidou uma forma de se pensar a democratização da educação.

Para esta pesquisa, além dos textos publicados por Azanha, analisou-se uma grande quantidade de fontes primárias, disponibilizadas pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no Acervo José Mário Pires Azanha (Universidade de São Paulo, s/d), pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo, pelos jornais *O Estado de S.Paulo e Folha de S.Paulo* e por Arlete Marques da Silva, Breno Benedito Andrade Freire, Edy Aparecida Almeida Freire e Luciana Pires Azanha, em seus acervos pessoais. Entre as fontes analisadas, há jornais da época, documentos internos da SE, publicações no Diário Oficial do Estado de São Paulo, portarias e outras medidas administrativas da SE, o Inquérito Policial Militar que investigou a SE, documentação produzida pelo Departamento de Ordem Política e Social (Dops) sobre pessoas ligadas à SE e um dossiê sobre o período, montado pelo próprio Azanha.

A pesquisa também se valeu de entrevistas com: 1) Celso de Rui Beisiegel, colega de Azanha no Centro Regional de Pesquisas Educacionais no período imediatamente anterior a sua atuação na SE; 2) Márcia Nagle, esposa de Jorge Nagle, amigo e companheiro de faculdade de Azanha; 3) Nice Rocha Goiano, secretária de Azanha entre 1967 e 1970; 4)

Nivia Gordo, convidada por Azanha, durante a administração Ulhôa Cintra, para trabalhar num setor da SE que previa auxiliar os professores a lidar com as reformas no ensino; 5) Breno Benedito Andrade e Freire, chefe do gabinete de Azanha entre 1967 e 1970; 6) Edy Aparecida Almeida Freire, assessora de Azanha e relatora do projeto que unificou os exames de admissão ao ginásio; e 7) Arlete Marques da Silva, assessora de Azanha entre 1967-1970.

CAPÍTULO 1

A democratização do ensino na obra de Azanha

Nem todo o que me diz: Senhor, Senhor! entrará no reino dos céus, mas aquele que faz a vontade de meu Pai, que está nos céus.

(Mt 7, 21)

Porque tive fome, e destes-me de comer; tive sede, e destes-me de beber; era estrangeiro, e hospedastes-me; Estava nu, e vestistes-me; adoeci, e visitastes-me; estive na prisão, e fostes ver-me.

(Mt 25, 35-36)

O primeiro texto de Azanha que trata da democratização do ensino data de 1969, escrito, portanto, ainda durante sua primeira atuação na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Chama-se "Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo" (Azanha, 1987) e é um balanço da administração Ulhôa Cintra já em seu terceiro ano. Desde então, o autor empreende uma defesa incondicional da expansão do acesso ao ginásio, ponto recorrente em sua obra e em prol do qual, com o passar dos anos, ele acumulava argumentos. Mas, já em 1969, postulava "uma filosofia de educação autenticamente democrática" como sua base e procurava mostrar que a democratização do ensino não derivaria de uma "profissão de fé" nos princípios democráticos, mas de políticas educacionais que visassem garantir o direito à educação à totalidade da população em idade escolar.

A convicção de que a luta pela democratização exige mais do que a adesão retórica a princípios democráticos logrou expandir acesso ao ginásio por uma política educacional implantada pela administração Ulhôa Cintra. O diálogo dessa medida e de sua defesa em "Considerações sobre a política de educação do Estado de São Paulo" com o momento em que ocorreram é curiosíssimo, pois, exatamente em 1969, o país vivia um momento de recrudescimento da repressão e da perseguição política da ditadura militar brasileira. Como lidar com essa contradição?

Uma resposta possível seria encarar essa política democratizadora como mero recurso retórico, tal qual os dos defensores da ideia de uma "revolução de 1964", responsável por "atender aos reclamos das lideranças democráticas e do povo brasileiro, amparado pelas forças armadas, que saíram dos quartéis e destituíram o governo Goulart, sem revolução civil, sem derramamento de sangue, em clima de ordem, salvando o Brasil do caos comunista"

(Braga, 2008). Também se poderiam levantar hipóteses sobre interesses escusos do governo e da elite na criação de uma escola para confinar e domesticar os pobres como forma de controle social, ou para formar mão de obra para suprir interesses empresariais, ou ainda para sucatear o ensino público visando à criação de um mercado para o setor educacional privado.

Explicações desse tipo encontraram eco na aversão que grande parte dos educadores nutre pelo período da ditadura militar. Contudo, há outras hipóteses, baseadas em concepções que não veem o processo histórico como fruto de conspirações mecânicas, mas como um conjunto de processos complexos que nem sempre dependem da vontade dos que detêm o poder. Em primeiro lugar, há que levar em conta todo o processo de democratização que se desenrolava desde antes da ditadura. Como lembra Beisiegel (2005), as mudanças no campo educacional não são meros reflexos das mudanças sociais; portanto, a ditadura não iniciou o processo de democratização do ensino no Brasil e tampouco o deteve. Em segundo lugar – e mais relevante para esta pesquisa –, é preciso examinar a concepção de educação democrática que subjaz à obra de Azanha e que viabiliza a democratização do acesso à educação sob um regime autoritário. O que, para Azanha, garante essa independência entre os campos educacional e político? A resposta a essa pergunta pode estar relacionada à forma pela qual o autor concebe o papel social da escola e a relação entre política e educação.

Consciente da existência de múltiplas formas de se conceberem a democracia e seus impactos na educação, após quase dez anos de sua experiência na administração Ulhôa Cintra, Azanha escreve, em 1987, "Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista". Logo no início do texto, ele alerta para o fato de que o termo *democracia* pode servir a inúmeros tipos de propaganda ideológica e de que a unanimidade na defesa do ideal democrático muitas vezes mascara as divergências sobre o significado atribuído ao conceito. Com isso, o termo *democracia* se enquadra no que Israel Scheffler (1968, p. 29) denomina "definição programática", que, além de elucidar uma ideia, procura persuadir seu interlocutor de valores e práticas sociais associados a ela.

Nesse sentido, Carvalho (2010b, p. 841) afirma que, por exemplo, "'liberdade' – aliás, assim como 'educação' – é um termo polissêmico eivado de sacralidade e impregnado por paixões teóricas e políticas, o que o torna objeto de inevitáveis disputas conceituais". E o mesmo se aplica ao conceito de democracia. Assim, Azanha não só elucida o conceito, mostrando sua polissemia, como aproveita seu caráter programático para se posicionar politicamente, atribuindo ao termo um significado que considera legítimo e defendendo que a

democratização do ensino deve estar primeiramente ligada à igualdade no acesso. Procura mostrar que, tal como ele a concebe, a democracia é um fenômeno essencialmente ligado à ação política, inclusive em períodos em que ela parece impossível, como em 1969. Ao restringir a democracia ao campo político, Azanha tem o claro propósito de defender a efetiva expansão de oportunidades educacionais contra outras formas de se entender a "democratização" da educação.

Diante da polissemia do termo *democracia* aplicado à educação, Azanha distingue o discurso da ação democratizadora. Segundo o autor, o ensino democrático seria definido pelos "esforços de realização histórica desse ideal", em que se revelariam posições e divergências políticas. Portanto, para ele, é a "ação democratizadora" que distingue os defensores de *slogans* "abstratamente democráticos" de tendências que ele reputa "autenticamente democráticas" (Azanha, 1987, p. 27). No entanto, o que ele faz não é diferenciar posições autênticas de inautênticas, mas defender um posicionamento político perante as disputas sobre os tipos de ação que uma SE deve promover e sustentar.

Azanha contrapõe duas formas de se conceber a relação entre educação e democracia, apontando momentos em que percebe ações que acredita serem de fato democratizadoras do ensino. Duas delas, a Reforma Sampaio Dória[2] e a expansão das matrículas no ciclo ginasial, concebem a democratização do ensino como a ampliação das oportunidades educacionais, e esse é o modelo defendido por Azanha, que entende a democratização como algo a ser realizado no campo das ações políticas.

A outra concepção do que vem a ser um ensino democrático – esta duramente criticada por Azanha – se fundamenta na *relação pedagógica*. Azanha a exemplifica com a experiência dos Ginásios Vocacionais. Essas escolas visavam mudar a pedagogia, dita tradicional e autoritária, que antes se destinava à formação de uma pequena elite. Tinham ampla autonomia administrativa e didática e orientavam suas atividades pedagógicas a partir de declaradas "intenções democratizadoras".

---

[2] Na década de 1920, era prioritária a luta contra o analfabetismo. Nesse contexto, a Reforma Sampaio Dória via na alfabetização uma exigência democrático-nacionalista. Contudo, não havia recursos suficientes para alocar todas as crianças na escola. Diante disso, o reformador se propôs a combater a desigualdade que se verificava no ensino primário. Sampaio Dória afirmava: "dizer que é preferível favorecer, com mais algumas noções, a um terço da população escolar, e, como consequência, negar tudo aos outros, é heresia democrática". Assim, assumindo esse ponto de vista, o governador reduziu à metade o período em que os alunos passavam na escola, abrindo espaço para a universalização do ensino primário. Com essa medida, o ensino primário atingia a todos e, assim, se democratizava.

Os Ginásios Vocacionais foram criados no início da década de 1960, pautados na crença na debilidade do processo educativo da época, considerado decadente e superado. Para corrigir esse problema, os educadores propuseram a experiência de um novo sistema educacional conduzido por especialistas dispostos a empreender uma ação educacional dita não tradicional. A experiência se pretendia "puramente pedagógica" e era fortemente influenciada pelo escolanovismo, buscando a participação efetiva dos alunos. Essa inspiração pedagógica se fundava numa "visão de homem" segundo a qual sua formação estaria atrelada ao desenvolvimento do país (Ribeiro, 1980, p. 133-134). Os defensores dos Ginásios Vocacionais tinham clareza de que sua política entrava em conflito com "elementos da Secretaria da Educação" – que eles taxavam de "democratas" –, que lhes imputavam um ensino "elitista". Para eles, as medidas[3] de universalização do acesso à escolarização eram esforços centralizadores e uniformizadores decorrentes do contexto político, econômico e social brasileiro instaurado em 1964, que seria incompatível com a proposta pedagógica dos Ginásios Vocacionais. Portanto, essas ações não eram vistas como democratizadoras, mas como massificadoras do ensino (Ribeiro, 1980, p. 137-139).

Como vimos, essa concepção de democratização divergia profundamente da de Azanha. Embora reconhecesse que a autonomia pedagógica, administrativa e financeira era uma alternativa potencialmente interessante para os desafios da escola democratizada, ele não compartilhava da posição que qualificava a educação democrática como uma relação pedagógica pautada numa maior liberdade do aluno perante o professor; em sua visão, isso apenas visava politizar o aluno. Segundo Azanha (1987, p. 35), as intenções democratizadoras desses colégios se desdobravam numa didática que dava o educando como um "agente da própria Educação, do seu próprio desenvolvimento, e do professor como instrumento estimulador e explicitador das situações educativas", de modo que a liberdade do aluno seria condição necessária para a democratização da escola, tese que encontrava força nas teorias da Escola Nova. Assim, os Ginásios Vocacionais se recusaram a participar dos exames unificados e facilitados de admissão ao ginásio, pois consideravam a democratização do ensino decorrente da ação educativa e não algo externo à escola, como a ampliação das oportunidades educacionais. Esses Ginásios esperavam primeiro consolidar internamente o modelo da escola democrática e depois exportar esse modelo.

---

[3] Reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/1968), Reforma do ensino de 1º e 2º grau (Lei nº 5.692/1971) e Decreto-Lei nº 477/1969.

Praticamente não se criticava essa ideia na época, pois as propostas ligadas à liberdade do educando se apresentavam como progressistas e seduziam os educadores, sobretudo porque os espaços essencialmente políticos estavam esvaziados. Azanha, porém, afirmava que essa visão pressupunha a crença de que é possível transformar politicamente a sociedade pela educação de seus membros, "como se a escola democratizada, formando homens livres, fosse condição para edificar a sociedade democrática — reunião dos homens livres". Para ele, essa concepção da sociedade democrática como uma associação de indivíduos com características democráticas não se sustenta, pois "a democracia se refere a uma situação política, social e econômica que não se concretiza pela simples associação de indivíduos democráticos" (Azanha, 1987, p. 38).

O autor reforça sua crítica à ideia da democratização fundada na liberdade do educando recorrendo a Hannah Arendt, que afirma que tentar produzir uma nova sociedade através da educação é um grave equivoco, pois "ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse" (Arendt, 2003, p. 225). Portanto, pedagogias libertárias como as que sustentavam os Colégios Vocacionais tendem a degradar o significado político da democracia, pois deslocam "a democratização do ensino do plano de criação de um espaço público de participação social para o plano individual da formação da vontade livre" (Azanha, 1987, p. 39).

O cerne do conflito entre as diferentes posições perante a democratização da educação está na contraposição entre compreender a democracia como um fenômeno político ou como livre expressão da vontade do indivíduo. Segundo Arendt, na *polis* democrática grega, os cidadãos se reuniam em condições de igualdade, liberados do suprimento de suas necessidades materiais, para tratar de assuntos de interesse comum. Esse lugar acabava por constituir o espaço da liberdade por excelência, pois ela significava justamente o encontro entre iguais, mas a tradição do pensamento político moderno teria gradativamente transformado a liberdade experimentada pelos homens no espaço público num atributo da vontade do sujeito (Arendt, 2003, p. 188-220 passim).

Contudo, há ainda uma terceira forma de se conceber a democratização da educação, que, embora não explícita em "Democratização do ensino", é reiteradamente criticada por Azanha (1987). Essa terceira interpretação não se opõe necessariamente à democratização

como relação pedagógica, mas seu conflito com as ideias de Azanha é de outra natureza. Ela seria representada por aqueles que acreditam numa democratização gradual, subordinada a fatores materiais, financeiros e técnicos. Essa visão é representada pelos que se opuseram a toda ação que visasse aumentar o número de alunos nas escolas, sob a alegação de que medidas como essas concorreriam para a perda da qualidade do ensino.

Azanha dá como exemplo críticas aos dois episódios que ele considera legítimas ações democratizadoras. No caso da reforma Sampaio Dória, Anísio Teixeira afirmou:

> A reforma reduziu o curso primário, em primeira tentativa, a dois anos e, finalmente, em face de críticas e protestos, a quatro anos de estudos nas cidades e três anos na zona rural. Era a chamada democratização do ensino, que passou a ser concebida como a sua diluição e o encurtamento dos cursos. Longe iam as ideias dos primórdios da república, em que se sonhava um sistema escolar, estendido a todos, mas com os mesmos padrões da educação anterior de poucos (1968, p. 91-92).

Críticas desse tipo voltaram a se repetir, 50 anos mais tarde, durante a expansão das vagas no ensino ginasial – de que Azanha participou ativamente –, reiteradas pela imprensa da época. Para Azanha, o que todos esses críticos educadores não compreendiam desde a década de 1920 era que a democratização como expansão da oferta de vagas independe das condições técnicas e pedagógicas, pois está ligada a questões políticas, portanto, de natureza extraescolar. Mas os profissionais da educação procuravam argumentar contra a política a partir de critérios pedagógicos. Ora, para Azanha (1987, p. 85), a democratização não é decorrência imediata do desenvolvimento econômico nem a ele deve se subordinar, mas deve ser fruto de uma política definida com base em concepções democráticas de educação.

Evidentemente, Azanha não era insensível aos problemas pedagógicos decorrentes da expansão de vagas, sobretudo nessa escala acentuada, que necessariamente implicou profundas mudanças no panorama educacional e mesmo nas bases do que era o ensino até ali. As formas pelas quais se ensinava podiam se mostrar inadequadas à nova realidade, gerando desajustes e novos problemas pedagógicos decorrentes da nova configuração social do alunado. Assim, mais do que melhorias metodológicas, Azanha clamava por uma reorganização do ensino capaz de romper com as concepções vigentes sobre o papel social da escolarização. Embora ele não explicitasse qual seria esse papel, é possível inferir algumas possibilidades a partir de suas observações acerca da *qualidade de educação* e da *inviabilidade de um padrão de ensino*.

Para Azanha, sempre que se implantaram políticas de expansão do acesso à escolarização, elas foram correlacionadas a uma piora na qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas. Teria sido assim com a Reforma Sampaio Dória, na década de 1920, e também com a administração Ulhôa Cintra, no final da década de 1960. Contudo, ele recusa tal diagnóstico e em diversos textos faz diferentes exercícios argumentativos para refutá-lo. Essencialmente, essas críticas estariam num campo "abstraído da realidade" (Azanha, 1987, p. 95), ideia que ganhou suporte teórico-conceitual em sua livre-docência (Azanha, 1992, p. 42), com o conceito de *abstracionismo pedagógico*: a "veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais desconsiderando as determinações específicas de sua 'concretude' para ater-se apenas a 'princípios' ou 'leis' gerais" (Azanha, 1992, p. 42). Acreditar que compreender esses princípios e leis é suficiente para explicar a realidade significa conceber a situação das escolas públicas como um reflexo mecânico e imediato de elementos extraescolares como condições econômicas, políticas ou sociais. Esse tipo de análise tende a levar a escola ao imobilismo, pois, aceitando que sua má qualidade é fruto de fatores externos, a própria escola pouco poderia fazer para mudar a situação.

Azanha mostra a inconsistência histórica da crença na queda da qualidade do ensino apresentando queixas de educadores de diferentes épocas a esse respeito. Ora, se se admitirem procedentes todos os diagnósticos que apontaram a má qualidade do ensino público, eles não indicariam uma queda na qualidade do ensino, mas uma "estagnação da ruindade". Entretanto, "a hipótese de estagnação de um processo social como a educação durante um período tão longo e conturbado é empiricamente quase inadmissível" (Azanha, 1992, p. 45). Assim, Azanha passa a questionar as análises dos próprios educadores acerca da qualidade do ensino e de sua suposta queda, que ele vê como pseudodescrições da realidade educacional brasileira.

Um dos interlocutores de Azanha na discussão sobre o abstracionismo pedagógico é Dermeval Saviani, que, em "Do senso comum à consciência filosófica" (Saviani, 1980), desqualifica a dicotomia entre qualidade e quantidade afirmando que se detém nas aparências, sem se aprofundar nos problemas educacionais que estariam encobertos pela estrutura conservadora em que se veria imersa a educação. Para ele, mudanças quantitativas ou qualitativas seriam fruto de uma perspectiva conservadora incapaz de alterar as bases do ensino. Azanha considera esse tipo de visão uma forma de abstracionismo pedagógico que, fundada numa leitura enviesada do marxismo, procura enquadrar o problema da relação entre quantidade e qualidade num esquema ideológico preestabelecido.

O abstracionismo pedagógico entende a expansão de vagas como um avanço meramente quantitativo e a democratização como uma reforma pedagógica, desconsiderando que a expansão da oferta de vagas independe de condições técnicas e pedagógicas, pois é uma decisão eminentemente política e, portanto, extraescolar. Apesar de os profissionais da educação insistirem em argumentar contra as políticas de expansão de oportunidades educacionais a partir de critérios pedagógicos, técnicos ou materiais, Azanha demonstra a ilegitimidade da perspectiva pedagógica para o exame de uma política educacional. Se a ampliação de oportunidades decorre de uma intenção política, ela não deve ser examinada em termos pedagógicos, e sim políticos.

As críticas contra um suposto rebaixamento da qualidade do ensino na escola pública são exemplos de abstracionismo pedagógico, pois carecem de critérios baseados nas condições históricas existentes para a definição do grau desejável dessa qualidade. Além disso, concebem a expansão das oportunidades de matrícula como uma política que não era verdadeiramente democrática, pois se restringia ao aspecto quantitativo da educação e relegando sua qualidade. O grande mérito de Azanha foi conceber "qualidade" como uma característica relacional, de modo que a escola cujo acesso é universal é qualitativamente diferente, mas não inferior à anterior.

Tomar essa escola democrática como rebaixada é, para Azanha, uma visão elitista que não compreende o novo papel da escolaridade, a partir da inviabilização do ensino ministrado antes pelo simples fato de que não era mais voltado para privilegiados. A suposição de que a qualidade de ensino derive exclusivamente de questões pedagógicas é uma perspectiva classista, pois desconsidera que, em relação à maioria desatendida pela escola, a expansão não pode ter representado uma queda de nível: "o rebaixamento da qualidade do ensino, decorrente da sua ampliação, somente ocorre por referência a uma classe social privilegiada" (Azanha, 1987, p. 42).

Esse ponto é importantíssimo, pois essas afirmações ensejaram leituras que imputavam a Azanha a defesa de uma escola de segunda linha para os pobres. Será que a democratização do acesso à escola implica necessariamente uma escola pública desqualificada? Essa pergunta é interessante e atual. Hoje, políticas como a progressão continuada são vistas pelos professores da rede pública como um importante fator de queda de qualidade do ensino. Embora atual, o problema está longe de ser novo. Ainda durante sua passagem pela administração Ulhôa Cintra, Azanha observou um fenômeno interessante.

Após a entrada massiva dos alunos egressos dos exames de admissão facilitados, os professores, fundados na certeza da queda do ensino, não procuraram se ajustar à nova realidade e mantiveram o grau de exigência da escola não democrática, resultando em reprovações em massa e evasão escolar, anulando o efeito da democratização, que era fazer com que os alunos permanecessem na escola. Se a SE partia da premissa de que as exigências do exame de admissão eram incompatíveis com a democratização do ensino, o mesmo valia para a manutenção das mesmas exigências na avaliação interna das escolas. O descompasso entre os critérios avaliativos e as condições reais da aprendizagem dos estudantes é mais um exemplo de abstracionismo pedagógico. Os professores tratam a avaliação como uma abstração independente das condições existentes. Enquanto os critérios avaliativos são elaborados tendo em vista uma situação considerada ideal, a avaliação é aplicada a alunos reais, que não atendem aos requisitos necessários àquele tipo de avaliação.

Desde aquela época, a SE procurou contornar a reprovação maciça instituindo um sistema de pontos por alunos aprovados que pesava na recontratação dos professores. Contudo, passados alguns anos, persistiam os problemas da repetência e da evasão, o que implicou um grande problema para a democratização do ensino. Para Azanha, essa resistência dos professores a rever seus critérios avaliativos funcionou como uma profecia autorrealizadora, que engendra o próprio fracasso escolar que vaticina.

Quando a SE instituiu a progressão continuada em 1997, durante a administração Neubauer, Azanha escreveu “A repetência como meta política” (Azanha, 2006) defendendo a medida contra as acusações de ser apenas uma atenuante das estatísticas de uma escola que não precisa cumprir seu papel de ensinar. Mas, se os resultados observados nas escolas são considerados ruins pelos educadores e pela mídia, como não encarar a escola pública como uma escola empobrecida para os pobres?

A resposta deve estar no papel social da escola, que não pode ser abstraído da realidade, ou seja, que não deve observar padrões que não levem em conta o tipo de aluno que de fato tem. Azanha afirma que a nova realidade da educação paulista não teve impactos apenas quantitativos, como muitas se afirmou. Compreender quais foram as mudanças qualitativas decorrentes da democratização do acesso à educação é fundamental para pensar em um novo papel para a escola. Se não se tivessem implantado políticas como a progressão continuada, poder-se-ia alegar que a mudança quantitativa não implicou melhora qualitativa, mas só o fato de se terem concebido essas políticas já é evidência do surgimento de condições

para conceber um novo modelo de escola, diferente do antigo padrão que foi abalado com a expansão das matrícula a toda a população (Azanha, 1992, p. 42).

Apesar de sua defesa incondicional das políticas de universalização do acesso à educação escolar fundamental, Azanha parece ter tido clara consciência de que esse tipo de política pública levaria à escola desafios inéditos e complexos, mas isso não deveria ser tomado como um impedimento à implantação dessas medidas, pois não se pode abortar a democratização em função das questões que ela suscita. É evidente que o surgimento de uma escola cujo acesso é universalizado inviabilizou muitas das práticas adotadas pelas instituições escolares que atendiam a uma pequena parcela da população. Os alunos da escola pré-universalizada já chegavam com uma herança cultural e com práticas sociais que foram consagradas como pré-requisitos à escolarização.

Apesar da consciência da brusca mudança por que passaria a instituição escolar, Azanha não acreditava que ela pudesse ser previamente preparada para enfrentar a nova realidade, pois os novos desafios eram imprevisíveis. Portanto, nem mesmo o abandono de um "certo nível" de ensino poderia justificar a exclusão de uma maioria que tem os mesmos direitos.

O grande óbice à criação dessa escola cujo acesso havia sido democratizado era a impossibilidade de reproduzir o padrão de ensino voltado para a formação de uma elite intelectual tal como ele sempre fora pensado: "a instituição social chamada de 'escola pública' que cumpria a contento certas funções sociais [quando a escola era restrita a uma elite] está malogrando com relação a essas mesmas funções" (Azanha, 2006, p. 97). Não há nessa afirmação uma concepção utilitarista da escola, mas a explicitação das diferenças entre a escola até a década de 1960 e a universalizada: entre elas, uma mudança radical do alunado, a origem social dos professores, as práticas escolares, os valores e as condições sociais, políticas e econômicas.

Na escola democratizada, professores e alunos não pertencem ao mesmo extrato social e, portanto, não mais compartilham os mesmos valores e maneiras de viver. Antes, quando a escola se restringia a um grupo pré-selecionado, a função docente se assemelhava, na visão de Azanha, a uma preceptoria; era uma relação pedagógica sempre voltada para a formação de uma elite. Esse tipo de educação, em que o professor licenciado é transmissor de um saber, "é tributária dos ideais educativos associados à figura e ao papel do preceptor" e tem como foco

“o domínio da disciplina a ensinar, [em que] prevalece uma visão psicológica do educando” (Azanha, 2006, p. 100).

Mas, para o autor, esse modelo de educação é incompatível com uma escola universalizada. Historicamente, a figura do preceptor surgiu como veículo de formação das elites e sua transposição para o ambiente escolar só foi viável até a entrada da grande massa da população na escola, mas isso não significa que o conflito entre formação preceptorial e a formação escolar é de natureza quantitativa, opondo um ensino individualizado a um ensino coletivo. Tanto é assim que, quando a escola atendia a um coletivo uniforme como as salas de aulas das escolas pré-universalização, o ensino concebido próximo aos moldes do ensino preceptorial conseguia cumprir seu papel (Azanha, 2006, p. 60). Então, qual será a raiz da inviabilidade do ensino preceptorial à grande massa? Seria ela incapaz de adquirir os conhecimentos transmitidos por um professor preceptor?

A diferença entre o preceptor e o professor não pode ser reduzida ao fato de o primeiro ministrar um ensino individual e o segundo, um ensino coletivo. Na verdade, eles têm papéis sociais bastante diferentes: “o preceptor era um agente da família e a escola é um agente social”. Portanto, pensar a educação escolar como um ensino preceptorial é resultado de uma confusão entre individual e privado e entre coletivo e público (Azanha, 2006, p. 61).

Segundo Hannah Arendt:

> [a escola é] a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo (2003, p. 238-239).

Com base nisso, Azanha afirma que o professor escolar age em nome de um mundo público, ao passo que o preceptor age em prol de interesses privados. Subjaz a essa ideia a distinção entre público, privado e coletivo recuperada pela autora, que, em sua reconstituição da gênese das noções de público e privado, destaca que, na vida das cidades gregas, as esferas pública e privada eram concebidas como opostas e complementares. O espaço público seria fruto do estabelecimento de um mundo comum que não se identifica com a natureza, mas “tem a ver com o artefato humano, com o produto das mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem” (Arendt, 2007, p. 63). Mas esse espaço só pode existir porque há um plano – a esfera privada – capaz de suprir as

necessidades da vida, garantindo a sobrevivência. Contudo, não se deve confundir a existência do espaço público com a natureza gregária do homem. Nem todo agrupamento humano constitui um espaço público; ao contrário, ele é uma maneira muito singular de os homens se relacionarem. Confundir público com coletivo seria reduzir a criação de um "mundo comum" à busca coletiva para o suprimento de necessidades coletivas. Assim, o coletivo seria, na realidade, uma agrupamento de pessoas unidas por interesses particulares, e não uma esfera pública.

Pode-se levantar a hipótese de que, quando o ensino estava restrito a uma elite, apesar de mantida pelo Estado, a escola pública atendia à formação privada dos que a frequentavam, suprindo o interesse coletivo de um grupo social. Quando essa mesma escola foi inundada por milhares de alunos de diferentes extratos sociais, ela se viu diante de inúmeros interesses diferentes e conflitantes. Portanto, a solução para a escola não estaria na adoção de um ensino voltado para os interesses dos pobres ou de qualquer camada social a que ela atenda, mas na compreensão de seu papel público. Isso não implica a degeneração do ensino ou o surgimento de uma escola pública que oferece uma educação de segunda linha, mas representa uma mudança no significado da escolarização. Pode-se supor que esse novo significado passaria pela superação de uma visão pela qual a escolarização traz benefícios secundários aos indivíduos e, portanto, tem valor na medida de seu caráter funcional e utilitário, quase sempre ligado a interesses privados ou coletivos, pois procura atender a grupos específicos e acaba por não cumprir seu papel público: possibilitar aos alunos a participação e a renovação de um mundo comum (Carvalho, 2008, p. 421).

De todo modo, para Azanha, a razão da impossibilidade de se manter o padrão de ensino anterior à expansão da escola pública seria, mais uma vez, uma concepção abstrata da escola e das relações que nela se estabelecem. Ao invés de ser consideradas em seu contexto institucional, as imagens do que seriam a relação pedagógica ideal, o bom professor e o bom aluno ficam restritas a figuras que não encontram correspondentes na realidade: o professor como um preceptor e o aluno como um discípulo. Assim, passa-se ao largo do contexto em que transcorrem as relações escolares concretas: o número de alunos por sala, a origem social desses alunos etc. A relação pedagógica entendida como o encontro de dois sujeitos abstratos – o professor preceptor e o aluno discípulo – favorece a concepção de uma visão tecnicista do trabalho do professor: "uma concepção do trabalho docente como se este consistisse simplesmente em ensinar alguma coisa para alguém" (Azanha, 2006, p. 96).

A formação inicial e continuada desse professor abstrato o toma como um especialista em alguma disciplina que precisa aprender noções de didática, de psicologia da aprendizagem e de legislação, para "ensinar algo a alguém numa relação individualizada" (Azanha, 2006, p. 96). A hipótese de Azanha é que os cursos de licenciatura não levavam em conta a relação educativa em seu ambiente real – a escola –, e essa visão tecnocrática de educação supunha que a melhoria do ensino passava pelo aperfeiçoamento das técnicas dos professores responsáveis por disciplinas específicas.

Como, apesar de o objetivo dessa visão tecnicista serem impactos concretos nas práticas dos professores, ela não leva em consideração a realidade escolar. Por isso, Azanha afirma que é mais produtivo reunir os professores de uma mesma escola do que os de uma mesma disciplina. Os cursos que imputam a melhoria de ensino ao aperfeiçoamento técnico e metodológico seriam ineficientes, pois os verdadeiros problemas das escolas decorreriam das características pedagógico-sociais de cada unidade escolar. E, além de tudo, essa crença de que a natureza dos problemas escolares é técnica e metodológica é fundada numa visão tecnocrática da educação que acaba por levar ao imobilismo interno das escolas.

O texto "A experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971" (Azanha, 1987), escrito em 1983, é imediatamente anterior à breve atuação de Azanha no governo Montoro, também na SE, durante a gestão Paulo de Tarso. Nesse artigo, fica clara a preocupação com a melhoria do ensino, posto que a universalização da escola de 1º grau[4] estava praticamente sacramentada, e já há indícios das intenções no sentido da construção do papel social dessa nova escola. Com o atendimento universalizado, a melhoria do ensino seria o carro-chefe da administração Paulo de Tarso, e Azanha percebe que, para essa escola democratizada, a melhoria do ensino passa pela criação de condições de todos terem êxito escolar, condição básica para uma educação de qualidade.

Azanha têm em mente que, para atingir essa melhoria, devem-se multiplicar tentativas experimentais, e não postular modelos únicos, pois cada escola enfrentará problemas reais, irreproduzíveis em situações hipotéticas e abstratas. Essa recomendação do autor tem a dupla finalidade de desqualificar as interferências tecnicistas e, ao mesmo tempo, fomentar ações nas escolas para que estas superem o imobilismo. O princípio que a anima é a convicção de que as tentativas de melhoria de ensino baseadas em metodologias importadas ou impostas pelas secretarias de educação são ineficientes, pois não trabalham com os problemas

[4] Depois ensino fundamental, equivalente aos atuais 2º a 9º ano do ensino fundamental.

concretos das escolas, mas são fundadas em noções vagas e idealizadas das relações pedagógicas.

Portanto, a melhoria dessa nova escola – que, com a entrada de diferentes tipos de alunos, viu inviabilizados seus antigos padrões de ensino – não passava pela criação de modelos, mas exigia que as unidades escolares se debruçassem sobre seus problemas reais, que deveriam ser sanados não com respostas velhas, mas com a busca de um novo padrão de ensino capaz de atender a seu alunado específico. Para o autor, a solução dos problemas das escolas deveria vir da análise da realidade de cada uma, que assim seria responsável pela elaboração de seu plano de melhorias. A ação da SE deveria ser orientada para a criação de condições de sustentação das políticas internas de cada escola. É nessa perspectiva que ganha relevância a forma pela qual Azanha concebe a autonomia da escola – a ela caberia identificar, analisar e propor soluções para problemas concretos de sua realidade. Por esse raciocínio, a concepção de Azanha acerca da autonomia da escola se opõe às ações tecnicistas ou imobilistas ao mesmo tempo em que pode criar condições para que os alunos logrem êxito escolar independentemente de sua origem social.

As ideias de Azanha acerca da democratização da educação não são apenas um exercício teórico, pois os conceitos e as posições que afloram desse exercício decorrem de reflexões sobre sua experiência histórica. Assim, a segunda parte da pesquisa se dedica a recuperar eventos responsáveis pela gênese das ideias de Azanha apresentadas neste capítulo e, a partir daqui, discute-se a passagem de Azanha pela SE na administração Ulhôa Cintra, entre 1976 e 1970.

CAPÍTULO 2

A experiência de Azanha na administração Ulhôa Cintra

[...]o próprio pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação.

Hannah Arendt, *A vida do espírito*

O recorte cronológico desta segunda parte da pesquisa limita-se ao período em que Azanha ocupou seu cargo na Secretaria de Educação, entre o início de 1967 e o primeiro semestre de 1970. Esse recorte impõe questionamentos fundamentais, pois essa passagem entre décadas foi o momento mais turbulento da ditadura militar. A partir da visão geral que se tem do período, há uma aparente contradição na existência de propostas de democratização do acesso à educação em um governo ditatorial que passava por um recrudescimento. Esta parte da dissertação pretende lançar luz sobre essa aparente contradição, e uma de suas contribuições à historiografia é a tentativa de desmistificar uma visão maniqueísta do período em tela. Procura-se aqui matizar a posição dos diferentes atores da época apresentando um cenário complexo em que diversos interesses pessoais, posições políticas e propostas pedagógicas se entrecruzam e entram em conflito e ao mesmo tempo se alimentam da instauração de um aparato de terrorismo estatal.

A expansão do acesso à escolarização foi uma tendência mundial a partir do final da década de 1940. Em sua *A era dos extremos:* o breve século XX, Eric Hobsbawm (1996, p. 289-290) constata esse fenômeno e o enquadra entre as transformações sociais atinentes ao crescimento urbano e o consequente declínio do mundo rural, levando à ampliação da demanda por profissionais com formação secundária e superior, que gerou pressões para o aumento da escolarização.

A forma pela qual esse processo foi experimentado no Brasil, mais especificamente no estado de São Paulo, foi objeto de estudo do professor Celso de Rui Beisiegel. O autor constata que, entre 1945 e 1946, criaram-se no estado “mais do que cerca da metade das escolas secundárias estaduais criadas durante toda a existência anterior dessa escola” (Beisiegel, 2009, p. 10). A partir de então, acelera-se o ritmo do surgimento de ginásios estaduais (Quadro 1).

Quadro 1 – Número de ginásios estaduais criados no estado de São Paulo

ano	capital	interior	estado
criados até 1930	1	2	3
criados até 1940	3	38	41
criados até 1945	10	56	66
criados até 1950	11	159	170
criados até 1960	92	373	465
criados até 1962	96	465	561
criados até 8/1971	182	637	819

fonte: BEISIEGEL, Celso de Rui. *A construção da escola pública que temos*: alguns capítulos da expansão da rede de ensino público no estado de São Paulo, p. 1, versão preliminar.

O procedimento para o acelerado ritmo de criação de escolas depois de 1945 passava, entre outros, pelos deputados estaduais. A hipótese de Beisiegel é que a retomada dos movimentos político-partidários pós-Estado Novo ativou uma luta pela criação de novas oportunidades educacionais. Num contexto em que a população urbana tendia a superar a rural, surgiam novos compromissos para com os eleitores, que tinham a escola entre seus interesses, e os candidatos que procuravam criar suas bases eleitorais atendendo a essas expectativas: "nesse período, a oportunidade de matrícula dos filhos em escolas secundárias públicas gratuitas vinha progressivamente emergindo como reivindicação prioritária entre as populações urbanas do estado" (Beisiegel, 2009, p. 10).

O autor destaca que essas mudanças no campo da educação escolar não decorriam automaticamente das mudanças sociais:

> [...] não havia relação imediata e direta entre as mudanças na estrutura do mercado de trabalho e as dimensões do crescimento da rede de escolas. Também não havia correspondência entre as exigências de formação de trabalhadores mais qualificados e a natureza dos serviços educacionais abertos à coletividade (Beisiegel, 2009, p. 10).

Na verdade, o que mudava eram as expectativas em relação à ascensão social. Mesmo não havendo garantia de que as melhores oportunidades de trabalho tocariam a quem tivesse acesso ao ensino, "o ginásio era o caminho tradicionalmente consagrado na educação das elites para a almejada ascensão social". Portanto, no âmbito da experiência da população, a escolarização era considerada o principal veículo de mobilidade social, o que explica a pressão pela criação de ginásios por parte das camadas urbanas, mas não de toda a população

urbana: ela provinha das lideranças locais e dos segmentos mais influentes das cidades ou dos bairros em que os ginásios eram criados. No entanto, o que inicialmente era uma medida que visava atender aos interesses de uma elite local, pela primeira vez "criava condições de matrícula para candidatos de outros segmentos da população" (Beisiegel, 2005, p. 29).

Contudo, essa significativa expansão do número de ginásios não implicou o atendimento da maioria das crianças em idade escolar, pois o número de vagas ainda era inferior ao número de alunos que concluíam o ensino primário. O mecanismo adotado no estado de São Paulo para selecionar os alunos que ingressariam no ginásio era chamado exame de admissão, uma prova obrigatória que barrava o avanço da escolarização daqueles que não eram aprovados. Esses exames eram organizados pelas próprias escolas; cada uma estabelecia seus critérios de exigência, o que acabava por tornar o exame uma barreira para o acesso ao ginásio (Azanha, 1987, p. 96).

Esse foi o cenário que Ulhôa Cintra encontrou ao assumir a SE. Para enfrentar os limites impostos pelo exame de admissão, sua administração unificou e facilitou os exames de admissão, criando uma fissura no modo pelo qual se conduzia o processo de expansão da escola pública. Assim, os exames que antes eram feitos por cada escola, por vezes com alto grau de exigência, passaram a ser elaborados diretamente pela SE, que podia decidir o nível que exigiria dos egressos do ensino primário. Essa foi a principal medida de Azanha nessa passagem pela SE: pela primeira vez, a expansão do acesso ao ginásio decorria não da troca de interesses entre eleitores e deputados, mas de um projeto consciente das autoridades educacionais. Pela primeira vez um órgão do Executivo tomava para si a responsabilidade de ser o principal agente da democratização do acesso ao ensino secundário. Assim, a unificação e facilitação dos exames de admissão ao ginásio foi o ápice de um processo anterior, o que fez da administração Ulhôa Cintra um catalisador de todo e qualquer descontentamento causado pelos incômodos causados pelas diversas etapas da expansão da escola (Beisiegel, 2011 [entrevista]).

Mas de onde partiu a ideia de levar o ensino ginasial a todos os alunos egressos do ensino primário? Teria sido um projeto do governo Abreu Sodré ou de Ulhôa Cintra? Qual terá sido o peso de Azanha na escolha dessa política? As questões são complexas e não comportam respostas unívocas, mas os depoimentos tomados para esta pesquisa apontam para a centralidade de Azanha nessas medidas, em que pese o fato de que muitos desses entrevistados eram pessoas bem próximas dele. O governo Abreu Sodré era muito bem

alinhado ao afã modernizador vivido pelo Brasil nesse período da ditadura militar. Para sustentar o desenvolvimento econômico e atingir o patamar de uma nação moderna e industrial, essa modernização, que passava pela realização de obras públicas e reformas administrativas, também tinha projetos para a educação do país.

Assim, ao convidar Antônio de Barros Ulhôa Cintra para ser secretário da educação do Estado de São Paulo, o governador Abreu Sodré tinha intenção de modernizar[5] a pasta e criar um sistema educacional capaz de suprir as novas necessidades impostas pelo desenvolvimento econômico. Ulhôa Cintra foi nomeado logo no início do mandato de Abreu Sodré, em 31 de janeiro de 1967. Seu nome tinha um grande prestígio e ostentava um currículo respeitável: reitor da USP entre 1960 e 1963; médico renomado; catedrático de Clínica Médica da Faculdade de Medicina da USP; chefe no Hospital das Clínicas; criador da Fapesp, em 1960; membro do Conselho de Educação Superior das Repúblicas Americanas e técnico em assuntos de ensino superior da Unesco e do BID (Brasil, 1970, p. 46).

Nota-se, no entanto, que sua interface com a educação limitava-se ao ensino superior. Assim, para constituir sua equipe, Ulhôa Cintra foi buscar especialistas entre seus contatos do tempo em que fora reitor da Universidade de São Paulo. Vale ressaltar – como afirmaram todos os entrevistados – que, na maioria das vezes, a nomeação de secretários segue critérios políticos, e não técnicos. O secretário escolhido deve ser capaz de sustentar uma imagem de credibilidade perante a opinião pública e acaba por se tornar uma figura que, embora na linha de frente, não traça as diretrizes das políticas públicas, tarefa que delega a técnicos de sua confiança.

Mesmo antes de sua nomeação, Ulhôa Cintra procurava formar sua equipe. A pessoa designada para auxiliá-lo nessa tarefa foi Rosaura de Escobar Ribeiro da Silva, que havia sido a chefe de seu gabinete na reitoria da USP. Foi ela a responsável pela indicação de José Mário Pires Azanha ao professor Ulhôa Cintra. Rosaura acatou o conselho de seu amigo Frederico de Barros Brotero – que depois também foi assessor de Ulhôa Cintra na SE –, que, por sua vez, era colega de Azanha no Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE). Ainda no decorrer de 1966, Azanha foi convidado a integrar a equipe da SE como chefe do Departamento de Educação (Beisiegel, 2011 [entrevista]). Responsável pela rede de escolas

[5] Essa necessidade de modernização pode ser exemplificada pela reportagem em que se apresenta um balanço das medidas da Secretaria no ano de 1967. Tem grande destaque a assinatura de um contrato entre a Secretaria da Educação e a IBM para a aquisição de um computador eletrônico com o fim de levantar e racionalizar dados referentes aos funcionários do órgão (Ulhôa Cintra..., 1968).

do ensino primário, secundário e normal, esse departamento era o maior da SE, com o maior orçamento e o maior número de funcionários.

A indicação de Azanha se deu por sua destacada atuação no CRPE, onde desenvolvia pesquisas referentes ao ensino secundário e, em especial, por sua participação no Programa de Assistência Técnica nos Estados do Norte e Nordeste (Pate), do qual era coordenador. Esse programa tem particular importância, pois foi ele que alçou o nome de Azanha a um patamar mais elevado, além de que parte da equipe que Azanha formou para atuar no Pate foi levada para ajudá-lo na SE. O objetivo do Pate era enviar equipes especialmente formadas para dar assistência às secretarias de educação dos estados e territórios das regiões Norte e Nordeste. O que distinguia essa assistência era a proposta – muito coerente com os escritos posteriores de Azanha, que versam sobre a autonomia da escola e criticam as políticas educacionais tecnicistas – de dar suporte às políticas locais, e não determinar uma política educacional especifica a ser aplicada nos estados.

Apesar de ter aceitado o convite, Azanha indicou Maria Aparecida Tamaso Garcia para assumir seu lugar no Departamento de Educação interinamente, até que encaminhasse seus compromissos no CRPE. Mas há indícios de que, mesmo antes de assumir, Azanha já traçava as diretrizes da política educacional da SE, posto figurassem no discurso de posse de Ulhôa Cintra: “o desafio da explosão populacional deve encontrar uma resposta na explosão educacional” (Brasil, 1970, p. 46). Aliás, talvez não fosse incomum que Azanha escrevesse textos atribuídos a Ulhôa Cintra. Entre os documentos que guardava do período, há uma versão manuscrita por Azanha da carta “Ulhôa Cintra fala do ensino”, publicada no jornal *O Estado de S.Paulo* em 15 e 17 de dezembro de 1968 e assinada por Ulhôa Cintra.

A explosão educacional a que se refere o discurso de posse antecipava as medidas que universalizavam o ensino ginasial. Juntamente com Jorge Nagle, Azanha defendia essa ideia desde quando eram alunos de graduação e chegaram mesmo a morar juntos. Ambos eram profundos admiradores de Sampaio Dória (Beisiegel, 2011 [entrevista]; Nagle, 2011 [entrevista]), e essa admiração se materializa mais tarde na obra de Nagle (1976, p. 194), que defende a radicalidade da reforma da década de 1920, e mesmo na de Azanha que, em “Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista”, equipara a reforma empreendida por Sampaio Dória à que ele mesmo levou a cabo na administração Ulhôa Cintra.

No Departamento de Educação, o ano de 1967 foi dedicado à preparação das reformas que seriam implantadas pela SE: uma administrativa – um dos objetivos do governo Abreu Sodré –, que procurava mudar a estrutura organizacional da SE visando a modernização da pasta e que só seria plenamente implantada em janeiro de 1969; e uma reforma no ensino, que foi a prioridade da SE nesse primeiro ano de administração. A principal preocupação dessa reforma era a expansão de vagas e a melhoria qualitativa do ensino, mas a proposta do Plano de Educação de São Paulo (Anexo A) não dissociava os dois aspectos e já falava na necessidade de uma ressignificação da escola por parte da opinião pública. As medidas que integravam esse plano incluíam a unificação dos exames de admissão ao ginásio, mudanças na jornada de trabalho dos professores, mudança na atribuição de aulas, vinculando-a aos índices de reprovação das turmas, criação de grupos-escolares ginásio, implantação dos colégios pluricurriculares e direcionamento do orçamento para a construção de prédios escolares.

Assim, o ano de 1967 serviu principalmente para preparar o terreno para aquela que seria o carro-chefe das reformas no ensino: a unificação e facilitação dos exames de admissão ao ginásio. Edy Aparecida Almeida e Arlete Marques da Silva faziam parte da equipe que redigiu a proposta de unificação do exame, que precisava ser aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. Para tanto, a SE alegou a racionalização de custos e a modernização dos procedimentos. Uma vez autorizada pelo Conselho, a medida precisava também do aval do governador, que, diferentemente do Conselho, foi alertado sobre as reais intenções da medida (Anexo D). Para o aval do governador Abreu Sodré, foi fundamental o prestígio de Ulhôa Cintra, a quem Azanha sempre foi grato pela confiança e pelo apoio incondicional a seu projeto. Com o endosso do Conselho Estadual de Educação e do governador, a SE publica no *Diário Oficial* de 29 de junho de 1967 a Portaria que regulamenta a implantação do exame único de admissão ao ginásio (São Paulo, 1967).

Já no fim de 1967, a SE se empenhava na defesa dos exames de admissão unificados. Em 22 de novembro, *O Estado de S.Paulo* publicou uma carta de Ulhôa Cintra em que ele se valia de dois argumentos centrais (Anexo B): o primeiro era a manutenção da legalidade, posto que a legislação vigente era bem clara ao exigir exame de qualificação que verificasse

uma “satisfatória educação primária”. Essa expressão é muito importante, pois a ideia de educação satisfatória é o embrião[6] dos textos de Azanha referentes à qualidade do ensino.

Outro argumento – talvez o mais importante e com certeza o mais intrigante – em favor da unificação dos exames era a natureza “altamente democrática da medida”, ou seja, uma ideia de democracia aparece ligada à reforma do ensino sem que isso cause nenhum constrangimento. Numa visão retrospectiva, isso pode parecer contraditório, mas, adequadamente contextualizado, aparecerá com a forma que assumiu então.

Em primeiro lugar, é preciso ressaltar que o regime militar se apresentava como sendo a garantia da democracia que teria sido ameaçada em 1964, versão aceita acriticamente por uma parcela considerável da opinião pública. Outro fato a considerar é que os anos de recrudescimento do regime ainda estavam por vir, o que pode explicar parte da adesão dessas parcelas da opinião pública que ainda não eram contrárias a ele. Por fim, a política educacional da administração Ulhôa Cintra – que, numa visão maniqueísta, se enquadrava num jogo retórico vazio de uma democracia “real” – fazia parte do jogo político possível na época. Celso Beisiegel e Breno Benedito de Andrade Freire, inequivocamente ligados a movimentos sociais e a tradições intelectuais de esquerda, foram enfáticos quanto a isso (Beisiegel, 2011 [entrevista]; Freire, B., 2011 [entrevista]): não havia impedimentos morais decisivos à participação em órgãos do governo durante esse período do regime militar. Ao contrário, essa participação era vista como uma oportunidade para promover as mudanças possíveis naquele jogo político. Mas, independentemente de seu valor, essa perspectiva de ação política ficou obscurecida a partir dos anos da abertura, devido à consolidação de uma visão mais polarizada sobre o período, da qual Azanha – assim como outros professores da Universidade de São Paulo – acabou se tornando vítima.

Conforme o previsto pela SE, o exame de admissão unificado foi aplicado em 12 de dezembro de 1967. A prova consistia em duas avaliações, uma de matemática e uma de português (Anexo C). Em todos os 612 estabelecimentos oficiais de ensino existentes na época, cada uma das provas, com a duração de uma hora e quarenta minutos, foi aplicada em horário específico. Ao todo, estavam inscritos 252.170 alunos, 98.211 da capital e 153.959 do interior (Hoje exames..., 1967). Segundo jornais da época, esses números representavam um acréscimo de 10 mil alunos na capital e uma espantosa triplicação nas inscrições do interior

[6] A partir da ideia de “satisfatória educação primária” presente no texto legal, tem início a construção da concepção de Azanha da qualidade de educação não como uma constante abstraída da realidade, mas como algo que está ligado às condições reais das escolas.

(240 mil..., 1967). Contudo, esse aumento no número de inscrições não era ainda a mudança radical pretendida pela SE – os jornais chegavam a dizer que o índice máximo de aprovação não alcançaria 60%. A discrepância entre o número de inscrições e o número de vagas previamente oferecidas nas escolas, sobretudo nas mais tradicionais, era a evidência alegada de que o índice de reprovações continuaria alto. O Colégio Caetano de Campos, de São Paulo, por exemplo, tinha 1.823 candidatos inscritos para as 140 vagas disponíveis (250 mil..., 1967).

Um dia depois da aplicação das provas, diversos jornais já noticiavam a facilidade dos exames e a rapidez com que os alunos fizeram as provas, às quais compareceram 90% dos inscritos. Como a correção das provas começou assim que elas terminaram, os jornais apresentaram as expectativas da SE em relação ao número de aprovados: em torno de 80% dos inscritos, ou cerca de 200 alunos.[7] A cifra já surpreendia por exceder muito o número de vagas inicialmente oferecidas pelas escola, mas, nesse momento, o Departamento de Educação divulgava os procedimentos que visavam garantir a matrícula de todos os alunos aprovados. Dentre elas, a criação de 130 novos ginásios, o apoio das prefeituras na abertura de novas salas de aula, a utilização das escolas em turnos especiais e a destinação de três mil salas de aula que antes eram usadas para cursos preparatórios para o exame de admissão[8] que, com o novo sistema, não eram mais necessários (Realizados..., 1967).

No dia 14 de dezembro, o jornal *Folha de S.Paulo* publicou uma reportagem com a opinião de professores sobre os exames, que, de plano, foram considerados extremamente fáceis. Alguns dos professores qualificaram-no como um "exame de analfabetos", incapaz de selecionar os mais aptos e cumprir a exigência legal de verificar a satisfatória educação primária do candidato ao ginásio (Professores..., 1967). Os principais responsáveis pelas críticas imediatas ao exame facilitado foram os professores secundários, que se mostraram preocupados com a possibilidade de uma deterioração do padrão de ensino devido à aprovação de alunos considerados despreparados. Os professores mais exaltados chegaram a afirmar que os exames "cultuavam os incompetentes".

---

[7] Vale enumerar algumas das principais chamadas, todas de jornais paulistanos do dia 13 de dezembro de 1967: Admissão aprova 80% dos inscritos, *Folha de S.Paulo*; Admissão foi rápido e fácil, *O Estado de S.Paulo*; Admissão: resultado do exame sai dia 19, *Diário Popular*; Exame fácil para ginásio deu alegrias e tristezas, *Diário de São Paulo*; Provas de admissão não foram difíceis, mas muitos erraram, *Diário de Notícias*; Terminaram os exames de admissão ao ginásio, *Última Hora*.

[8] Esses cursos preparatórios para o exame de admissão eram classes mantidas pelo Estado destinadas a alunos que desejavam ser treinados para o exame e para os que haviam sido reprovados em exames anteriores.

Contudo, essa perspectiva catastrófica era ainda apenas uma possibilidade. O principal sindicato da época, a Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal (Apesnoesp), divulgou sua posição perante a nova política educacional pouco depois, em 3 de janeiro de 1968 (Nova..., 1968). Em linhas gerais, a política de unificação e facilitação dos exames foi aprovada pelo sindicato, que tinha o mesmo objetivo da SE em relação à expansão de vagas e à universalização do ensino ginasial. Mas o sindicato sinalizou os perigos que essa política representaria se não fossem criadas as "condições de sucesso" para sua implantação. Estava consciente do problema que representariam para a escola os alunos "despreparados" e alertava para a necessidade de os professores mudarem a mentalidade da reprovação para a mentalidade da recuperação. No posicionamento do sindicato, existe também uma cobrança de melhoria das "condições de trabalho", que deveriam partir da SE para respaldar os professores perante os novos desafios impostos pela expansão das matriculas.

Mas não foram só os professores que se manifestaram em face dos exames unificados. Houve intensos debates na Assembleia Legislativa, e, um dia antes dos exames de admissão, portanto, antes de se saber que eles seriam facilitados, a *Folha de S.Paulo* publicou o posicionamento de dois parlamentares: Raúl Schwinden (Movimento Democrático Brasileiro – MDB), presidente da Apesnoesp, e Sólon Borges dos Reis (Aliança Renovadora Nacional – Arena), presidente do Centro do Professorado Paulista (CPP), os nomes mais frequentes nos jornais quando se tratava de educação. Nesse primeiro momento, anterior à aplicação dos exames de 1967, ambos se mostraram contrários à própria existência do exame. Raúl Schwinden, coerente com a posição do sindicato, favorável a expansão das matrículas, criticou a existência dos exames como decorrência da carência de vagas e defendeu sua imediata abolição e a adoção do ensino de oito anos. Já Sólon Borges via como alternativa aos exames a criação do 5º ano do ensino primário, que serviria como preparatório ao ginásio e substituiria os exames de admissão (Deputado..., 1967).

A SE respondia a essas críticas lembrando a necessidade, imposta pela legislação federal, de se realizarem os exames de admissão. A esse respeito, em visita a algumas das escolas no momento em que ocorriam os exames, Ulhôa Cintra se defendia afirmando que "os exames que estamos realizando são uma exigência de lei federal que temos de obedecer, não há outra escolha. São provas relativamente fáceis, com o objetivo de avaliar o índice de escolaridade do aluno; não se trata de exame de seleção, limitando as vagas, como se fazia antes" (Ulhôa..., 1967). E complementava: "os que criticam os exames precisam compreender

que nossa intenção não é cortar cabeças nessas provas. O Estado tem vagas para todos, e o desejo da SE é de que seja aprovado o maior número de candidatos" (Admissão..., 1967).

Mesmo antes do ano letivo de 1968 e do desenrolar das consequências da expansão das vagas, já é evidente a complexidade do cenário que envolvia a nova política educacional. As manifestações dos deputados do MDB e da Arena, do Secretario da Educação e dos professores mostram que ninguém se declara abertamente contrário ao objetivo de se expandirem as matrículas no ginásio, mas se multiplicam os conflitos e mal-entendidos entre os envolvidos, sobretudo acerca das consequências pedagógicas que adviriam da maneira pela qual se conduzia o processo da expansão das matrículas.

Entre os deputados, divergiram as interpretações sobre os exames, mas, em linhas gerais, os do MDB – mesmo sendo oposição ao governo – se mostraram mais receptivos à adoção de exames padronizados e aos objetivos da SE. Os deputados Raúl Schwinden e Gioia Júnior, ambos do MDB, elogiaram os novos rumos da política educacional, que se distanciou da prática da "degola", transformando a prova num instrumento que poderia subsidiar as políticas educacionais, os métodos e programas de ensino. Contudo, o deputado Fernando Mauro, também do MDB, teceu duras críticas ao uso político dos exames de admissão, que segundo ele foi "cercada da maior preparação publicitária de que se tem notícia no estudo deste Estado", com a intenção de "tirar o máximo de rendimento político de uma tarefa puramente administrativa". O deputado conclui que, para "se chegar à conclusão de que todos ou quase todos os interessados em entrar no ginásio devem ser matriculados", o governo teria feito um estardalhaço sem precedentes e uma gastança de dinheiro com o objetivo de ganhar simpatia da opinião pública. Futuramente, esse diagnóstico se mostraria equivocado (Interpretações..., 1967).

Não se pode perder de vista que o governo Abreu Sodré era ligado à Arena e, portanto, sofria oposição do MDB. Mas, estranhamente, foi pífia a atenção dada pelos deputados da Arena aos exames. O único que se manifestou nos jornais logo após as provas foi, novamente, Sólon Borges, e em tom de crítica. Tendo dois dias antes criticado a existência dos exames de admissão e seu caráter, Borges parece ter alterado o foco de suas críticas. Ao invés de – como Raúl Schwinden – ter visto a iniciativa da SE como uma alternativa à supressão do exame, Borges a considerou uma ameaça ao ensino primário, cujas salas viu prejudicadas pela criação de extensões ginasiais (Interpretações..., 1967).

Entre os professores, as manifestações tampouco foram unívocas. Houve um forte atrito entre o posicionamento oficial da Apesnoesp e as declarações de muitos professores secundários. Enquanto o sindicato comungava com a SE a centralidade de uma política de expansão das matrículas, as falas de muitos professores ignoravam esse objetivo e se concentravam nas consequências da entrada nos ginásios de alunos que, segundo eles, não cumpriam os pré-requisitos básicos para essa etapa da escolarização. Mas o que todos os professores compartilhavam, inclusive a Apesnoesp, era uma preocupação com as medidas e os subsídios que acompanhariam a política de expansão de vagas. Todos eram unânimes em apontar a possibilidade de uma deterioração do ensino, se não se tomassem medidas para auxiliar escolas e professores a lidar com a nova política educacional. A necessidade da criação de condições prévias para o êxito de uma política de expansão, fossem materiais, de pessoal ou salariais – ainda hoje uma constante no discurso dos professores – já era relevante.

Em meio a tanta polêmica, o ano de 1968 acabou sendo decisivo para o futuro da administração Ulhôa Cintra e para a formação da imagem negativa que a reforma do ensino carregaria por décadas, levando Azanha a sempre retomar o tema a fim de esclarecê-lo e defendê-lo. Nos jornais da época, entre 15 de dezembro de 1967 e fevereiro de 1968, as notícias eram marcadas pelo desespero das escolas para receber o alto número de matrículas proporcionadas pelo novo exame de admissão. Azanha compôs um dossiê com inúmeros recortes de jornais que refletiam as angústias das unidades escolares, que não sabiam como abrigar o enorme contingente de alunos. Ainda assim, sempre que algum representante da SE era procurado, afirmava que garantiria a matrícula de todos os alunos aprovados.

Os resultados dos exames foram divulgados em 20 de dezembro de 1967. O índice de aprovação ficou em torno dos 85% (Os resultados..., 1967), chegando a superar 90% em algumas cidades como Bauru (Bauru..., 1967). Assim, o número de aprovados foi cerca de 230.000, tendo passado, na capital, de 35.000 no ano anterior para 80.000 (Secretaria..., 1968). Essas cifras traziam muitas incertezas, pois era evidente a discrepância entre o número de aprovados e o suposto número de vagas oferecidas pelas escolas. A título de ilustração, em Bauru, previam-se 500 vagas e foram aprovados 2.859 alunos (Bauru..., 1967). E essa diferença se repetiu também em Presidente Prudente (600 vagas e 1.200 aprovados) (Ensino..., 1968) e Mogi das Cruzes (615 vagas e 1.395 aprovados) (Ginásios..., 1968), entre outras cidades paulistas. A única exceção foi o Colégio Caetano de Campos, da capital, onde os professores se recusaram a seguir as instruções da SE e elevaram a taxa de reprovação na escola para 95%. A cifra chocou e revoltou a imprensa, que unanimemente apoiara o alto

número de aprovações (Rigor..., 1968). Cabe lembrar que a educação era vista pelo Estado como parte de um projeto desenvolvimentista da nação e, pelas famílias, como forma de ascensão social, portanto, franquear as portas do ginásio a um maior número de alunos era, em princípio, desejável pela opinião pública.

Diante da diferença entre o número de aprovados e as vagas anunciadas pelas unidades escolares, a SE fez questão de divulgar notas nos principais jornais garantindo que todos os alunos aprovados seriam matriculados. Ao ser questionada sobre o índice de aprovação da capital, cerca de 95%, e sua discrepância com o número de vagas, Maria Aparecida Tomaso Garcia – ainda funcionária da SE – explicou pela primeira vez à imprensa o planejamento da SE para resolver o problema (Ginásio..., 1967). As inscrições para o exame tinham sido antecipadas para o mês de julho de 1967, assim, ciente de que as aprovações altíssimas, a SE estabeleceu com antecedência o número de classes necessárias para atender à demanda e pensou em quatro medidas para resolver o problema de vagas.

Uma delas era rearranjar os alunos, pois as inscrições não eram uniformes e existiam escolas com pouca procura. Outra era abrir as escolas em outros períodos e outra ainda, criar ginásios para funcionar juntamente com grupos escolares de primário. Por fim, transformar em escola muitos prédios ocupados por repartições públicas. De todo modo, a alocação dos alunos aprovados ainda aparecia como um ponto mais preocupante do que seu “nível” de conhecimento (Há vagas..., 1967). Esse desafio foi superado com a efetiva matrícula dos alunos entre 29 de janeiro e 29 de fevereiro de 1968, ocupando todas as vagas existentes e mais algumas, de extensão, em turnos diferenciados (Matrículas, 1968).

Mas a eventual falta de vagas não era a única questão imposta pela expansão das matrículas. Garantida a existência de prédios e salas, a SE deveria solucionar o problema da contratação de professores. Com mais salas de aula, o número de professores da rede tornava-se insuficiente, e, ainda em janeiro de 1968, a SE expediu o Decreto nº 49.213, que determinava a contratação de professores para a regência das aulas excedentes em regime CLT. Antes disso, o secretário da Educação era o responsável pela homologação da admissão dos novos funcionários, o que tornava o procedimento burocrático, longo e demorado. A grande demanda por novos professores em 1968 levou a uma inovação na forma da contratação, como o objetivo de descentralizar o procedimento: pela primeira vez, quem homologava a admissão dos professores era o diretor da escola, sob supervisão do inspetor regional de ensino (Contratação..., 1968; Educação..., 1968).

Os professores interessados nessas aulas excedentes tinham até o fim de janeiro para se inscrever diretamente nos estabelecimentos de ensino oficial. A prioridade na atribuição das aulas deveria obedecer aos seguintes critérios: 1º) professor efetivo do estabelecimento; 2º) professor efetivo de outro estabelecimento de ensino oficial; 3º) professor estável na função; 4º) professor efetivo de disciplina afim; 5º) professor da disciplina aprovado em concurso; 6º) licenciado por Faculdade de Filosofia Ciências e Letras; 7º) professor leigo com registro definitivo e que tenha lecionado no estabelecimento de ensino no ano letivo anterior; 8º) professor leigo com registro definitivo em disciplina afim; e 9º) estudante de Faculdade de Filosofia Ciências e Letras com autorização para lecionar a disciplina (Educação..., 1968).

Embora fossem os últimos da fila para ministrar as aulas excedentes, havia uma expectativa para que muitas dessas aulas fossem atribuídas a estudantes, que receberiam uma autorização especial para reger classes. Entre os professores, já se pensava num curso intensivo no mês de fevereiro para preparar esses estudantes para os desafios que enfrentariam durante o ano letivo. Aliás, pensava-se que a preparação não seria exclusiva aos professores ingressantes, pois haveria novas questões como a superação das deficiências materiais das novas salas de aula e a suposta instrução insatisfatória dos alunos aprovados nos exames de admissão unificados (Ginásios, 1968).

Consciente da grande exposição de temas ligados à educação nos meios de comunicação em função da proximidade das matrículas e da necessidade de a SE recrutar novos professores, a Apesnoesp, na pessoa do deputado Raúl Schwinden, aproveitava para expor seus interesses e suas reivindicações, atrelando-os a reformas no ensino e à busca pela melhoria de sua qualidade. Um dia depois de o Sindicato ter dado sua posição oficial perante os novos exames de admissão – apoiando a nova filosofia educacional do governo e exortando os professores a mudarem a mentalidade da reprovação para a mentalidade da recuperação –, Raúl Schwinden divulgava nota na *Folha da Tarde* aludindo às tais condições de êxito que, na visão do Sindicato, a SE deveria cumprir:

> O governo não deve se preocupar apenas em dar estudo gratuito ao curso secundário. Precisa, antes de tudo, oferecer condições para se obter um elevado nível de aproveitamento; precisa melhorar sua política salarial, para atrair melhores professores para o magistério oficial; precisa preencher cargos de diretores [...]; precisa também equipar o laboratório das escolas. Enfim, é preciso mudar a mentalidade da reprovação pela da recuperação do aluno. [...] As crianças que entram no curso ginasial precisam ainda de muito afeto. Para tê-las sob sua responsabilidade, os professores precisam fazer

> cursos para compreender melhor os novos alunos e promover seu aproveitamento nos estudos (Esses..., 1968).

O deputado prossegue com sua argumentação comparando salários dos professores dos estabelecimentos oficiais de ensino (4,71 cruzeiros novos por aula) com os de escolas particulares (algo entre 7 e 8 cruzeiros novos por aula), mostrando que o Estado não conseguiria atrair os melhores professores. Para o deputado, mesmo os professores efetivos cumpririam as mínimas obrigações para com o ensino oficial, pois podiam ganhar mais lecionando em outros turnos em escolas privadas. Esse é um ponto importante, pois veio a ser o cerne dos conflitos que estavam prestes a eclodir entre a SE e os professores.

Além dos salários, outra reivindicação que estava na pauta do Sindicato eram os cursos de aperfeiçoamento. Apesar da pouca documentação analisada com respeito a esses cursos, os indícios encontrados aí e os textos posteriores de Azanha permitem levantar algumas hipóteses. Quando a Apesnoesp divulga sua posição oficial perante as reformas do ensino, ela já manifesta a necessidade de cursos que levassem os professores a conhecer a realidade do novo alunado que chegava ao ginásio. Mas que cursos seriam esses, capazes de preparar o professor para uma situação nova e imprevisível? A angústia desses professores era perfeitamente compreensível. Afinal, a nova realidade que sobreviria com a matrícula de alunos que antes eram excluídos da escola inviabilizava muitas práticas consolidadas, pondo em xeque tudo aquilo que o professor acreditava caracterizar seu ofício. Por outro lado, atender a essa demanda por preparação para a nova realidade era impossível, sobretudo porque não era possível prever os desafios que se colocariam. Na perspectiva de Azanha, a instituição que poderia superar essas dificuldades era a unidade escolar no exercício de sua autonomia.

Percebe-se aí uma confusão entre as reformas empreendidas pela SE e aquilo que na época se entendia por melhoria do ensino, algo que estaria ligado à modernização e à atualização de técnicas. Publicada em janeiro, ainda em meio ao alvoroço causado pela divulgação dos resultados dos exames de admissão, a reportagem “Mestres fazem sacrifícios pela atualização do ensino” (1968) enaltece os professores que, durante suas férias, participavam de cursos de aperfeiçoamento com duração de três a seis semanas. O elogio ganha peso devido ao fato de os cursos serem custeados pelos próprios professores, principalmente em 1968, quando a SE teria cortado as bolsas de estudos que, segundo a reportagem, eram oferecidas anteriormente. A participação nesses cursos era apresentada

como uma contribuição à melhoria do ensino, pois os cursos seriam responsáveis pela introdução de “novos métodos, novas técnicas, emprego de audiovisual, aulas práticas”, enfim, uma serie de esforços que visavam, nas palavras de Raúl Schwinden, “tornar o ensino secundário menos livresco e quadronegresco”. O que parece ter havido foi uma confusão entre a reforma do ensino promovida pela SE e um ensino atualizado a partir de uma perspectiva metodológica identificada com o escolanovismo.

Seja como for, nota-se no posicionamento do Sindicato, pelas afirmações de seu presidente, uma atitude astuta em relação à reforma. Dada a universalização do ensino ginasial, pela qual se posiciona favoravelmente, o Sindicato apresenta uma argumentação confortável. Por um lado, reivindica da SE medidas relativamente concretas como aumento salarial e incentivo financeiro aos professores que procurassem cursos de aperfeiçoamento; por outro, dá orientações vagas aos professores em relação à maneira de lidar com os novos alunos admitidos no ginásio. Expressões como “mudar da mentalidade da reprovação pela da recuperação do aluno” pouco acrescentaram à atitude dos professores, que se viam desamparados perante a realidade que emergiu da nova política educacional.

O posicionamento oficial do Sindicato afirmava que, por seu próprio dever profissional, o professor não poderia ficar alheio às reformas, sendo uma peça fundamental para seu êxito (Nova..., 1968), e esse peso do professor no êxito da reforma dava força ao sindicato para recolocar suas antigas demandas. Como agora esse papel central dos professores se subordinava, no discurso do próprio Sindicato, à criação das condições de êxito pela SE, esta se convertia na verdadeira responsável pelo êxito das reformas, desonerando os professores de suas responsabilidades.

Os empecilhos causados pela matrícula de todos os aprovados não eram ressaltados apenas pela opinião pública. Dentro do próprio governo, a medida ainda suscitava dúvidas e incertezas. Como vimos, mesmo Sólon Borges, deputado da ala governista, foi um ferrenho opositor da reforma nos moldes em que vinha sendo conduzida. Ademais, existem documentos internos da SE que enumeram os desafios que a pasta deveria enfrentar. Em carta ao governador Abreu Sodré datada de 24 de janeiro de 1968, Ulhôa Cintra responde aos questionamentos feitos pelo Secretário do Planejamento acerca dos recursos necessários para se cobrirem as despesas com o pagamento das aulas excedentes nos ginásios (Anexo D).

Apesar de o Secretario do Planejamento alegar que no orçamento não havia recursos suficientes para a contratação de professores, Ulhôa Cintra, agradecendo a preocupação de seu colega de secretariado, garante que sua pasta tinha os referidos recursos, sendo necessária apenas uma suplementação que já estava prevista no orçamento anual e que teria importância reduzida diante da "amplitude da significação do projeto em desenvolvimento: democratização do ensino ginasial". Essa afirmação ganha grande importância considerando-se que a administração Ulhôa Cintra foi encerrada por causa de uma acusação de subversão num inquérito policial militar. Como a intenção democrática da reforma jamais foi escondida do governo – aliás, o mesmo governo financiador da Oban[9] –, somos mais uma vez levados a ponderar sobre o que significava democracia em tempos tão turbulentos. Um trecho da carta de Ulhôa Cintra ao governador Abreu Sodré pode lançar luz sobre essa delicada questão:

> Para enfrentá-lo [o problema da democratização do ensino ginasial], o Governo de V. Exa. deu passo cuja repercussão é nacional e cujas consequências já são históricas. Fez corajosamente, verdade, aquilo que neste País tem sido, infelizmente, uma mentira: o ensino básico democratizado. Pois a triste realidade é que, embora desde os tempos do Império proclame-se o direito de todo brasileiro à educação, as estatísticas de ensino revelam que apenas uma minoria tem sido contemplada com oportunidades educacionais. O ato de V. Exa., de inspiração profundamente democrática, realiza em essência o espírito da famosa frase de John Kennedy: "O futuro de qualquer país que dependa da boa vontade e sabedoria de seus cidadãos estará prejudicado, irremediavelmente prejudicado, quando uma só de suas crianças não for educada ao máximo de sua extensão de sua capacidade". O ato do governo de V. Exa. é por isso inédito. É por isso grandioso. E ninguém faz provocar grandes coisas sem provocar um grande clamor. É como remover uma pedra: é muita poeira e muito ruído. Mas a poeira acaba por assentar e o ruído, por cessar.

Percebe-se, da parte da SE, a intenção de universalizar o acesso à educação, tornando-a não um fator de distinção social, mas um direito público. Estender a escolaridade a todos, sobretudo aos marginalizados ao longo da história, converte-se em argumento favorável à abertura das portas dos ginásios empreendida pela SE. Não transparece nenhum receio de que tal intenção venha a ser confundida com um ato ligado a anseios da esquerda ou a algum tipo de subversão, acusação que pouco depois pesaria sobre a medida. Ulhôa Cintra não seria ingênuo a ponto de induzir o apoio do governador a seus propósitos com argumentos que desagradassem Abreu Sodré. Portanto, ligar a imagem do governo a um impulso democratizador das oportunidades escolares parecia ser uma atitude que agradaria ao governo.

---

[9] A chamada Operação Bandeirante (Oban) era um centro de informações e investigações organizado em São Paulo em 1969. Era um órgão responsável pela repressão e pelo combate aos opositores da ditadura militar instaurada no Brasil em 1964.

Isso leva a crer que, apesar de posteriormente ter havido acusações que associavam a expansão ginasial a uma manobra subversiva, esse não tenha sido o ponto central da perseguição à SE.

Ao que parece, a postura elogiosa de Ulhôa Cintra perante o governador visa prepará--lo para encarar os problemas que sobreviriam e que seriam mais profundos do que a questão orçamentária. Dos três problemas concretos apresentados na carta, dois já eram expostos pelos meios de comunicação: a carência de pessoal docente e administrativo e a insuficiência de prédios escolares. O primeiro deveria ser corrigido ou atenuado com a mudança nos procedimentos de contratação de pessoal. Já o segundo era mais complexo, pois a construção das salas necessárias só ocorreria a longo prazo, mas o problema foi minorado com o apoio das prefeituras municipais – segundo o secretário, sem esse apoio, o tradicional e seletivo exame de admissão teria que voltar. Mas Ulhôa Cintra também fala num terceiro problema, jamais nem mencionado pelos jornais: o prejuízo das escolas particulares. Diante da possibilidade efetiva de matricula num estabelecimento de ensino gratuito, previa-se uma queda do número de alunos nos ginásios privados. No entanto, o secretário não dá muita atenção a isso, pois se diz convencido de que o governador compartilha da ideia segundo a qual "a educação não é oportunidade de comércio" (Anexo D).

Ulhôa Cintra também apresenta a Abreu Sodré três críticas que não reputa problemas reais ou concretos, mas obras da má-fé ou da ignorância dos críticos, e, a cada uma, dá uma contrapartida. Diante da possibilidade de reprovação em massa dos alunos tidos por despreparados, a SE pretendia esclarecer aos professores secundários do novo caráter que o ginásio deveria assumir, no qual a formação geral que ocorria no primário não deveria ser interrompida, mas estendida em um processo que deveria durar os oito anos da escolaridade básica. Já perante o argumento de que seria muito oneroso ao Estado arcar com a educação secundaria universalizada, Cintra se posiciona negando a prevalência de uma questão contábil sobre a educação, fundamental para um projeto de nação. Finalmente, Cintra afirma que a opção por priorizar o ensino acadêmico e generalista em detrimento ao ensino técnico nos ginásios faz parte da tentativa de integração do ginásio com o primário e não mais com o ciclo ginasial.

Esse clima de expectativas e incertezas vai se transformar em duras críticas e forte oposição no final do ano letivo. O cerne das críticas que ao final de 1968 a SE passa a receber é em relação à falta de condições para dar suporte à tamanha ampliação de vagas, que

implicou numa suposta queda de qualidade do ensino, já sentida no final do ano letivo. As críticas desta natureza são bem exemplificadas pelo artigo *A crise no ensino secundário oficial* (A crise..., 1968). O que chama a atenção é a mudança de perspectiva em relação à reforma entre este editorial e as notícias do início do ano de 1968, nas quais não aparecem sentenças diretas condenando a expansão das matriculas como responsável pela queda da qualidade de ensino. Como visto, no início de 1968, as preocupações se restringiam a questões práticas como a de que forma fazer com que haja espaço e turmas para tantos alunos.

Essa mudança de julgamento sobre a reforma no ensino fica evidente na comparação de dois editoriais do jornal *O Estado de S.Paulo*, de 26 de dezembro de 1967 e de 19 de dezembro de 1968. O primeiro declara apoio à política da SE refutando muitas das críticas que se faziam aos exames facilitados. O jornal mostra como a medida procurava abandonar a perspectiva de um exame seletivo, concorrendo decisivamente para a implantação do direito à escolaridade de oito anos pretendido pela Constituição Federal. Transcrevem-se aqui parte desses dois editoriais:

> Entes de qualquer outro comentário gostaríamos de lembrar aos que endossam essas críticas [aos exames unificados e facilitados] que a Constituição em vigor dispõe [...] que o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos [...]. Depreende-se disso que o ginásio, se ainda não o é, se vai tornado obrigatório para todos, o que justifica a eliminação do caráter seletivo que possuía até agora [...] Assim agindo, aliás, não fez a Secretaria da Educação senão seguir as recomendações do Conselho Federal de Educação acerca do assunto [...] Desde que tenhamos tais ideias em vista, entendemos por que as provas a que foram submetidos os alunos foram relativamente "fáceis" e não teremos quaisquer motivos para endereçar críticas à Secretaria da Educação [...]. Compreendeu-se finalmente em São Paulo que o ginásio deve estar aberto a todos, que ele não pode ter caráter seletivo, sob pena de não cumprir sua missão fundamental nas comunidades democráticas (Exames..., 1967).
>
> Em março deste ano, escrevendo sobre a decisão do Governo do Estado de cumprir a qualquer custo o preceito constitucional referente à obrigatoriedade do ensino, [...] chamávamos atenção para uma série de problemas que começavam a desafiar a imaginação e o esforço das autoridades e que, se não fossem enfrentados rápida e inteligentemente, poderiam comprometer as boas intenções que haviam norteado a política adotada. [...] Em uma palavra, era necessário que as condições materiais fossem prévia ou simultaneamente criadas, sem o que teríamos não uma verdadeira democratização do ensino médio [...]. Os preceitos constitucionais não existem, todos eles, meramente para consagrar situações de fato. Muitos deles (é o próprio das "constituições-programa", como são as nossas desde 1934) indicam uma meta, um ideal a atingir. A obrigatoriedade escolar é um desses casos. É claro que, quanto mais rapidamente transformamos o preceito em fato, garantindo às crianças oito anos de escolaridade efetiva, mais fiéis estaremos sendo aos propósitos democráticos que inspiram a nossa concepção da vida e da sociedade. Mas é claro,

> também, que garantir matrículas em escolas que, a rigor, não chegam realmente a existir e que pouco podem ensinar – a ponto de seus professores serem convidados a participar de provas que não vão além da "simulação" – não é dar provas de autêntica fidelidade à democracia e aos ideais inerentes à tarefa educativa (A crise..., 1968).

Assim, o apoio à política de expansão das vagas, que no fim de 1967 era praticamente unânime, ao final de 1968 passa a ser subordinado à existência das "condições de sucesso". Não que antes não se soubesse que havia condições para o êxito da política da SE. Como vimos, logo após a divulgação dos resultados dos exames, tanto os professores quanto a opinião pública já cobravam da SE o apoio e a criação de condições para a manutenção da política de expansão das matrículas. O que mudou é que, no fim de 1968, inverteram-se as prioridades: agora, não são mais as novas vagas que demandam a criação das condições de êxito, mas, pelo contrário, a expansão da escola passa a ser aceitável desde que existam as condições tidas como ideais. Além do mais, a SE passou a ser considerada a única responsável pela criação de tais condições, algo que passava longe dos planos de Azanha para a melhoria do ensino.

CAPÍTULO 3

As divergências em torno da reforma no ensino

O que teria acontecido ao longo do ano de 1968 para que a imagem da reforma passasse a ser denegrida, dando início ao processo que levaria ao afastamento de toda a equipe da Secretaria da Educação no primeiro semestre de 1970?

Durante o ano letivo de 1968, garantidas as matrículas de todos os alunos aprovados no exame de admissão, a SE prosseguiu com a reforma do ensino, buscando atender às condições que ela própria acreditava serem necessárias para a melhoria do ensino.

Todavia, as medidas adotadas não correspondiam ao que esperavam os professores e outros setores ligados ao ensino paulista. Os diferentes e conflitantes modos de se pôr em prática a melhoria do ensino democratizado se transformaram ao final de 1968, com advento do Ato Institucional nº 5 (AI-5),[10] em motivos de denúncia e perseguição política. Assim, é fundamental não perder de vista o objetivo de esclarecer em que pontos concretos havia conflito de perspectivas na busca pela democratização do ensino, mostrando como as principais medidas da SE foram recebidas e que impactos imediatos tiveram no professorado e na opinião pública.

Primeiramente, pode-se atribuir a mudança do posicionamento da imprensa perante a política da expansão das vagas à não criação, ao longo de 1968, das condições que levariam ao êxito da política. No entanto, está documentada uma intensa atividade da SE visando reformas no ensino primário e ginasial. Ao que parece, o descontentamento não foi com a omissão da SE, mas, pelo contrário, com suas ações.

Para os fins desta análise, as medidas da SE ao longo de 1968 e 1969 não serão apresentadas cronologicamente, pois muitas foram simultâneas e, além do mais, a bem da clareza, convém analisar cada medida juntamente com seus desdobramentos, o que muitas vezes aconteceu em anos diferentes. Elas já prenunciavam algumas das bases do pensamento pedagógico de Azanha, sobretudo a crença na autonomia da escola e do professor para conduzir o processo educativo como meio para melhorar o ensino. Essas ações podem ser

---

[10] Os Atos Institucionais foram uma série de decretos do regime militar que alteravam a Constituição Federal, levando à instauração de uma ditadura. O AI-5 foi o mais radical desses decretos, tendo suspendido vários direitos do cidadão garantidos constitucionalmente e chegado a fechar o Congresso Nacional, marcando o recrudescimento da ditadura.

divididas em dois grandes blocos: a reforma administrativa e a reforma no ensino. Ambas visavam a criação de condições para a melhoria do ensino em todos os níveis, buscando reorganizar os ciclos primário e ginasial com o intuito de dar um novo significado à escolarização.

A reforma administrativa foi definitivamente implantada com o Decreto nº 51.319, de 27 de janeiro de 1969, responsável pela alteração de toda a estrutura e do organograma da SE, que passou a ser organizada em três coordenadorias (ensino básico e normal, ensino técnico e ensino superior), antes inexistentes, além do gabinete do secretário e de um grupo de planejamento setorial, que já existiam e cujas atribuições se mantiveram. Cada coordenadoria era responsável pelo estabelecimento das políticas públicas a serem seguidas pelos estabelecimentos de ensino correspondentes, assim como por sua fiscalização.

Azanha foi designado responsável pela Coordenadoria do Ensino Básico e Normal. Com isso, ampliou-se seu campo de atuação, pois, além de comandar as escolas da rede regular de ensino, ligadas ao extinto Departamento de Educação – algo que Azanha já fazia como diretor desse órgão –, a nova coordenadoria comandava também o Serviço de Ensino Vocacional – com todas as escolas a ele subordinadas – e outros colégios públicos que não pertenciam à rede regular de ensino como o Colégio Estadual Culto à Ciência, o Colégio Estadual São Paulo, o Instituto de Educação Caetano de Campos, o Instituto de Educação Padre Anchieta e o Ginásio Pluricurricular Experimental. Assim, essa reforma ampliou os poderes de Azanha, os setores do ensino paulista que não haviam seguido as orientações referentes aos exames de admissão unificados – como o Caetano de Campos e os ginásios vocacionais – agora passavam a estar submetidos ao mentor de tal política.

Embora a reforma administrativa visasse uma centralização nas decisões sobre toda a rede de ensino, seu objetivo era criar condições para que cada unidade escolar conduzisse sua própria reforma no ensino. A esse respeito, são elucidativas duas palestras proferidas por Azanha aos diretores de escola e aos membros dos Setores Regionais de Assistência Pedagógica (Serap) (Azanha,1969a; 1969b). Com elas, ele pretendia dar uma nova orientação aos Serap, que deveriam deixar de ver os professores como meros executores de instruções. Em ambas, Azanha defende que a reforma administrativa ocorreu em função da política educacional estabelecida: garantir a efetiva escolarização de oito anos a todas as crianças em idade escolar. E faz uma afirmação interessante: “se o Departamento de Educação ou a Secretaria da Educação disser que reformou o ensino primário no Estado de São Paulo, é

mentira. A única coisa feita foi um esforço de todo o Departamento para que a reforma da educação primária se faça" (Azanha, 1969b, p. 8). Essa afirmação mostra que, embora houvesse uma centralização e uma tentativa de uniformização no que diz respeito às linhas gerais da política educacional estabelecida, a administração não se via em condições de guiar a melhoria do ensino; ou seja, não havia uma centralização no que concerne aos procedimentos pedagógicos ou às práticas escolares. E não revela omissão, mas uma concepção segundo a qual o papel fundamental na educação é do professor:

> [...] [em relação à melhoria do ensino] a administração não tem a resposta a dar aos educadores de São Paulo. A característica fundamental [da reforma no ensino] foi essa, de formular um esquema extremamente flexível, extremamente simples, para que seu complemento, sua adequação a dada situação concreta fosse feita por aqueles que detêm a responsabilidade educativa. Nenhuma reforma será feira, se o professor não se convencer no seu íntimo da necessidade de alteração [...]. A reforma nasce, cresce e se consolida em uma sala de aula, no âmbito de um grupo escolar [...]. Se cada uma das unidades responsáveis pelo processo educativo não sentir, não se convencer das tarefas que são suas, exclusivamente suas, nenhum programa, nenhuma modificação no currículo, nenhum decreto, nenhuma lei, nenhum ato alterará coisa alguma (Azanha, 1969b, p. 3-4).

Portanto, uma das ideias centrais que amparavam a reforma era a inexistência de instruções de caráter metodológico ou sobre como a escola deveria lidar com a nova realidade da instrução pública. A concepção de educação de Azanha não comportava esse tipo de interferência por parte da administração. Assim, a centralização das decisões políticas para o ensino básico não implicava a adoção de um modelo único de escola, mas a centralização administrativa acabaria por intensificar os conflitos entre a proposta de reforma no ensino proposta por Azanha e outras visões do que seria a melhoria do ensino.

E em que consistia a proposta de reforma de ensino da SE e quais foram as medidas tomadas para a melhoria do ensino? As respostas a essas perguntas não foram estabelecidas pela análise de notícias veiculadas pela imprensa, mas de documentos internos da SE como o *Anuário Paulista de Educação*, publicado em 1968, e outros que compõem as referências e os anexos desta pesquisa.

As propostas de Azanha para todos os níveis do ensino básico fundamentavam-se em duas ideias centrais: a simplificação do currículo a fim de dar liberdade a cada professor para delinear seu trabalho pedagógico, responsabilizando-se por ele; e a integração do ensino primário e secundário num único bloco voltado para uma formação geral, sem barreiras para a efetiva escolarização de oito anos. Embora fossem relativamente simples, as propostas

implicaram uma total reformulação da legislação que dispunha sobre a organização do sistema de ensino paulista. Antes mesmo do início do ano letivo de 1968, em 5 de fevereiro, promulgou-se a Lei nº 10.038, dispondo sobre a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Esta lei foi regulamentada por uma série de atos durante o ano de 1968 e trouxe poucas mas profundas mudanças na organização dos ciclos primário e secundário.

Quanto ao ensino primário, a principal inovação foi a implantação do sistema de ciclos, muito comum nos dias de hoje, mas pioneira em 1968 (São Paulo, 1968b, p. 18). O ensino primário foi dividido em dois níveis: o primeiro formado pelo 1º e pelo 2º ano, e o segundo, pelo 3º e pelo 4º ano. Assim, não se reprovavam alunos entre o 1º e o 2º ano, nem entre o 3º e o 4º. A seriação anual não deveria ser entendida como natural e inevitável. Na verdade, a organização das classes deveria servir somente à racionalização do trabalho pedagógico singular a ser estabelecido pelo professor a seus alunos. Juntamente com essa nova forma de seriação, houve uma total reformulação do programa, que se tornou extremamente simples, passando a indicar apenas o mínimo conteúdo a ser adquirido pelos alunos, a fim de dar a cada professor a possibilidade de desenvolver o trabalho que ele julgasse mais conveniente à situação peculiar de sua turma. Por fim, a reforma no ensino primário visava alterar os procedimentos avaliativos, buscando evitar um alto número de reprovações ao final de cada ciclo. As orientações eram claras: “o critério básico na elaboração de provas e exames é a avaliação do que foi aprendido face ao que foi efetivamente ensinado”, e o aluno seria aprovado “mediante alcance dos mínimos fixados” (São Paulo, 1968b, p. 18). Embora pareça estranho um texto legal fixar normas tão abstratas, a intenção era mobilizar os professores em direção à nova proposta de evitar toda e qualquer trava no processo de escolarização. As notas não deveriam visar a reprovação, mas a classificação dos alunos, a fim de reagrupá-los no ano letivo seguinte, assim, os que antes seriam considerados reprovados poderiam simplesmente ser agrupados em turmas de recuperação.

Mesmo sendo inspiradas por uma mesma concepção do que deveria significar a escolarização de oito anos, a reforma no ensino ginasial foi mais abrangente, afinal, esse era o nível que sofrera a grande e súbita expansão do número de matrículas. O grande objetivo das reformas no ensino ginasial era dar condições para que os ingressantes pela expansão massiva de vagas conseguissem completar os oito anos de escolarização. Para tanto, era preciso quebrar a concepção de que o ginásio era separado do primário; era preciso fazer entender que, na verdade, ele era apenas uma continuidade num mesmo processo educativo.

Nos encontros com os representantes do Serap e os diretores de escola, Azanha admite que os exames de admissão ao ginásio de 1967 foram responsáveis por uma sobrecarga em toda a rede de ensino que acarretou dificuldades materiais e de pessoal. A solução desses problemas passava pela obtenção de recursos, que, por sua vez, era travada por outros órgãos do governo estadual; isso implicava um lapso de tempo entre as demandas da pasta e a obtenção de recursos, mas aquelas deveriam ser criadas primeiro. Não obstante, nenhum desses entraves à política estabelecida se equiparava à "resistência do professorado à abertura das portas do ginásio" (Azanha, 1969a, p. 3).

Os professores secundários não aceitavam a ideia de o ginásio ser a mera continuação do ensino primário – viam-na como um rebaixamento do seu trabalho, pois não conseguiam conceber o ensino ginasial como formação geral, e sim como uma formação "mais elevada". Pelo mesmo motivo, tampouco aceitavam as medidas que visavam evitar as reprovações. Tudo leva a crer que o professor secundário se sentia mais próximo de um professor universitário do que de um professor primário, pois, para ele, o objetivo de sua atuação era a formação acadêmica do aluno. Portanto, na concepção do professorado, havia uma clara ruptura entre os ciclos primário e ginasial, o que se chocava frontalmente como o objetivo da administração, que era dar um mesmo objetivo a todo o processo educativo. Azanha aponta a formação do professor secundário, focada numa especialidade, como um dos fatores que teriam levado à repulsa dos professores pelas reformas no ensino, e a SE buscava meios de transformar esses profissionais – matemáticos, historiadores, geógrafos etc. – em professores. Para o êxito da política educacional, os professores deveriam entender que o nível ginasial não era o momento de uma formação especializada; ao contrário, as disciplinas deveriam possibilitar uma formação geral, objetivo primeiro do ensino ginasial na reforma proposta.

Para conseguir essa mudança na concepção do ensino ginasial, a SE precisava unificar sua orientação, e isso era dificultado pelos diferentes tipos de ginásio que havia até então. No âmbito acadêmico, tampouco havia uma posição clara quanto ao rumo desejável para o ginásio. Alguns defendiam que ele deveria ser voltado para a formação profissional – daí a existência de ginásios industriais, agrícolas e comerciais –, outros, sua vocação acadêmica, preparando o alunado para o ensino superior, além dos ginásios vocacionais, orientados para a formação de lideranças com um caráter mais político, entre outras possibilidades. Porém nenhuma dessas visões se enquadrava na proposta da SE, que concebia o ginásio como um simples prosseguimento do ensino primário visando a formação geral.

Contemplando essas ideias, a principal mudança referente ao ensino ginasial aparece no artigo 36 da Lei nº 10.038, determinando que os "atuais ginásios industriais, agrícolas, comerciais e outros passarão a denominar-se apenas ginásio, devendo sofrer as adaptações necessárias a sua transformação para o tipo único pluricurricular" (São Paulo, 1968f). Com isso, a SE procurava dar uma orientação única ao ensino ginasial, que deveria adquirir um caráter instrumental "não no sentido de uma destinação profissional precoce da juventude, mas que lhe sirva de meio para que, com autonomia de vontade, se defina e faça opções frente às imprevisíveis oportunidades de um mundo em permanente mudança" (Anexo E).

A tentativa de estabelecer um único tipo de escola ginasial visando a formação geral entrou em conflito com os outros modelos de ginásio existentes; em particular, opuseram-se a Coordenadoria do Ensino Básico e Normal e o Serviço do Ensino Vocacional. Na justificativa do Decreto que regulamenta a Lei nº 10.038, diz a SE:

> [...] uma concepção de ginásio que deveria presidir toda a organização do ensino nesse nível não pode firmar-se na prática com a coexistência de ginásios secundários industriais, agrícolas, comerciais e vocacionais. A pluralidade de organizações não corresponde a uma ideia de uma organização pluricurricular tal como a Resolução nº 7 a expressa: "A instituição do ginásio único, pluricurricular, recomenda-se, pois, como solução para o problema da escola média para todos, escola democrática, comum e verdadeiramente flexível" (Anexo E).

O conflito entre a proposta do ginásio único e os demais modelos existentes era determinado por muitos fatores. Um deles era de natureza puramente orçamentária: esses modelos alternativos, sobretudo os vocacionais, consumiam uma quantidade de recursos muito maior do que os ginásios pluricurriculares. Na perspectiva de SE, isso era uma afronta ao princípio de que a manutenção de um determinado "nível" de ensino para poucos não poderia implicar o prejuízo de muitos.

O embate entre o Serviço de Ensino Vocacional e a Secretaria da Educação é emblemático. Longe de se reduzir a uma disputa por recursos financeiros – embora essa questão fosse importante –, fundava-se em concepções muito diferentes quanto à possibilidade de a escola ser fator de transformação social. Essas dissensões levaram tanto à mobilização de professores e estudantes contra a reforma no ensino quanto às denúncias de subversão contra a SE. Em "Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista", escrito em 1978, Azanha (1987) expões as divergências entre os ginásios

vocacionais e a administração Ulhôa Cintra no que tange à forma de se conceber a democratização do ensino, mas não diz como elas se manifestaram durante as reformas.

Os ginásios vocacionais surgiram no início da década de 1960, com o objetivo de alterar a pedagogia dita tradicional e autoritária. A base de sua criação foi a crença na debilidade do processo educativo da época, que era taxado de decadente. Para superar esse problema, os educadores propuseram a experiência de um novo sistema educacional, conduzido por especialistas dispostos a empreender uma ação educacional dita não tradicional, fortemente influenciada pelo escolanovismo (Ribeiro, 1980, p. 133-134). Para conquistar seus objetivos, essas escolas ganharam ampla autonomia administrativa e didática e orientavam suas atividades a partir de confessadas intenções democratizadoras.

Essa intenção de consolidar uma escola democrática se materializava pelo estabelecimento de uma relação pedagógica pautada numa maior liberdade do aluno perante o professor, que tinha como fim último a politização daquele. Porquanto fosse – para usar o jargão – agente da própria educação ou do próprio desenvolvimento, o aluno seria capaz de se tornar agente da transformação social. Assim, esses colégios defendiam que a liberdade do aluno seria condição necessária para a democratização da escola, tese que se sustentava nas teorias da Escola Nova.

Quando da reforma do ensino encabeçada por Azanha, os vocacionais se recusaram a participar dos exames unificados e facilitados de admissão ao ginásio, pois consideravam a democratização do ensino decorrente da ação educativa, e não externa à escola, como a ampliação das oportunidades educacionais. Consideravam essa política de ampliação de vagas uma forma de massificação do ensino, resultado da imposição de um modelo de educação centralizador e autoritário, avesso a uma pedagogia libertária. Daí a visão negativa do pessoal do SEV em relação às políticas da SE que visavam unificar os modelos de ginásio existentes, incorporando o SEV à nova Coordenadoria do Ensino Básico e Normal.

Breno Aparecido Andrade Freire, braço direito de Azanha durante quase toda a administração Ulhôa Cinta, havia sido professor do Ginásio Vocacional de Barretos entre 1961 e 1964, tendo participado do início da implantação do projeto dos vocacionais. Embora tenha sido muito próximo de Azanha, um dos maiores críticos do ensino vocacional, Breno não compartilha de todos os seus ajuizamentos a respeito. Na realidade, sua experiência em Barretos o levou a um julgamento positivo, e ele inclusive acredita existirem mais pontos

comuns do que divergências entre as propostas de Azanha e a dos vocacionais. Em grande medida, Breno atribui essas divergências a problemas pessoais entre Azanha e Maria Nilde Mascellani, coordenadora do SEV, surgidos no início da década de 1960, quando ambos faziam parte do grupo responsável pelo nascedouro dos vocacionais (Freire, B., 2011 [entrevista]).

Independentemente da existência desses conflitos pessoais, toda a argumentação de "Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista" tem uma sólida base teórica, que, embora desenvolvida dez anos depois dos eventos que discute, funda-se nessa experiência. Além do mais, o conflito entre Azanha e Maria Nilde Mascellani ganharia proporções enormes, levando ao afastamento de ambos da SE. Nesses termos, dificilmente teriam origem apenas em diferenças pessoais e, portanto, de caráter privado. Mesmo involuntariamente, a fala de Breno revela que o cerne do conflito eram as diferentes concepções de Azanha e Maria Nilde Mascelanni acerca do papel da escola na transformação da sociedade.

Ao ser perguntado sobre qual seria o ponto comum entre as propostas de Azanha e dos colégios vocacionais, Breno é enfático: ambas se preocupavam em valorizar a educação e visavam mudar a sociedade. Sobre sua atuação conjunta com a equipe do Ginásio Vocacional de Barretos, Breno a considera voltada para a formação de alunos que seriam capazes de compreender o mundo em que viviam. Para isso, faziam inúmeras viagens de campo, o que concorria, e muito, para o alto custo dos vocacionais. O foco do programa era bem claro: dava ênfase à exploração dos trabalhadores, à desigualdade social, à inserção do Brasil no capitalismo mundial, entre outros temas clássicos do discurso da esquerda, o que tornava os vocacionais evidentemente subversivos para a época.

Mas o ponto mais interessante é a insistência de Breno em mostrar que a intenção dos vocacionais era formar líderes de caráter popular, e é aí que reside a principal – e profunda – diferença entre a forma de compreender o papel da educação na transformação de Azanha e dos defensores dos vocacionais. A visão dominante na esquerda da época estava intimamente ligada a papel das vanguardas, responsáveis por conduzir o povo à revolução. Assim, o dispendioso ensino dos vocacionais se enquadrava perfeitamente numa visão que concebia a transformação social como fruto da ação de líderes, que precisariam, portanto, de uma sólida formação intelectual. Além do mais, o destino da transformação social almejado pela equipe

dos vocacionais já estava em grande parte moldado, e cabia a escola mostrar aos alunos esse destino e instrumentalizá-los para que eles o alcançassem.

Já a escola pensada por Azanha não tinha nenhuma relação com a formação de lideranças. Muito pelo contrário, era uma escola pensada para possibilitar uma formação geral ao maior número possível de pessoas. Não que Azanha não soubesse que a escola pode promover transformação social, mas ele pensava que o sentido dessa transformação nunca estaria dado. Assim, na concepção de Azanha, mais do que instrumentalizar uma vanguarda que pudesse guiar à transformação social idealizada, a escola deveria atingir toda a população para que esta viesse a se configurar como uma comunidade política capaz de escolher seus caminhos, o que acabaria inevitavelmente por transformar a sociedade.

Toda essa discussão é muito relevante para refletir sobre a memória construída em torno da ditadura militar, sobretudo em relação às políticas educacionais empreendidas durante o regime, que, é importante salientar, não eram unívocas nem necessariamente articuladas entre si. O pano de fundo do documentário *Vocacional: uma aventura humana*, do diretor Toni Venturi, é, literalmente, "o choque entre uma escola libertária e a ditadura militar", numa ilustração particularmente feliz da versão triunfante que se tem da história da educação do período. O historiador Leandro Calbente sintetiza a memória construída pelo documentário:

> O documentário faz uma conexão muito simples entre a excepcionalidade do projeto educacional e a repressão política. A escola foi perseguida porque ensinava seus alunos a pensarem. Essa é a resposta fornecida por todos os entrevistados. E isso tem um sentido político muito claro. No fundo, o que permite essa aproximação é uma crença central ao filme, qual seja, a de que a escola é o espaço privilegiado para a transformação do mundo. Uma escola tradicional, portanto voltada para a manutenção das hierarquias sociais, é fundamental para um regime autoritário. Uma escola de vanguarda, por outro lado, seria capaz de corroer por dentro esse regime autoritário. Desafortunadamente, o regime militar acabou arruinando aquilo que fora o projeto educacional mais ousado já visto em território brasileiro. E os efeitos disso chegam aos dias de hoje. Sua conclusão é a de que há uma relação causal direta entre a proposta libertária dos vocacionais e a repressão política que teria acabado com a existência desses colégios (Calbente, 2011).

Essa história, que só reconhece como personagens "o ensino libertário" e "a ditadura autoritária", empenhados numa batalha maniqueísta, não corresponde à complexidade do cenário da história da educação na ditadura militar brasileira. Embora os vocacionais sejam retratados como bastiões da democracia durante a ditadura, essa visão ignora o caráter elitista

e seletivo que a própria estrutura dos Ginásios Vocacionais exigia. Os professores e funcionários dos vocacionais não foram os únicos da SE a sofrer perseguição política, e também é preciso lembrar que, entre 1964 e 1968, os vocacionais desenvolveram suas atividades libertárias normalmente, e mesmo o recrudescimento do regime, em 1968, não pode ser tomado como a única causa de seu desaparecimento. É evidente que, quando o Inquérito Policial Militar contra a Secretaria da Educação foi instaurado, as tendências libertárias dos ginásios vocacionais foram enquadradas como atividades subversivas, mas acusações de subversão também atingiram Azanha e sua equipe, que tinham profundas divergências com os membros do Serviço do Ensino Vocacional.

Na realidade, o destino dos vocacionais já havia sido selado sem interferência do aparato repressivo. Devido a diferenças quanto ao modo de conceber o ensino democrático, os vocacionais não tinham espaço na política definida pela SE. Apesar disso, os planos da SE não implicavam a dissolução imediata do SEV. Pelo contrário, Maria Nilde Mascellani foi convocada para fazer parte da Comissão Especial para Instalação dos Ginásios Pluricurriculares. Essa comissão era formada por um grupo de onze educadores, três deles representantes da rede regular de ensino (entre os quais estava Breno Benedito Andrade Freire) e os outros oito representando as escolas que tinham maior autonomia como o Colégio de Aplicação da USP e o SEV. A comissão deveria estabelecer bases comuns para o ginásio único, uma das principais propostas da administração Ulhôa Cintra.

Previsivelmente, Maria Nilde Mascellani via a criação dos ginásios pluricurriculares como um passo para a supressão do ensino vocacional e, assim, compareceu apenas à primeira reunião, no início de 1968. Mesmo tendo designado Armindo Accorsi Netto, diretor do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha, para representá-la nos encontros, nenhum representante do SEV participava da comissão. Por isso, Azanha acabou movendo um processo administrativo contra o SEV, que acusava de não colaborar com a instalação dos pluricurriculares e de atacar a proposta de criação desses ginásios nos jornais.[11]

Há ainda outro ponto a esclarecer sobre a proposta da SE de ginásios únicos pluricurriculares, perfeitamente articulada com a orientação geral de dar à escola um novo significado que visasse a formação geral, num processo educativo ininterrupto de oito anos, estabelecendo o ensino ginasial como um prosseguimento da educação primária. Havia um

[11] Dossiê montado por Azanha acumulando documentação sobre a falta de colaboração do SEV para a implantação dos Ginásios Pluricurriculares. O documento encontra-se no acervo pessoal de Luciana Azanha.

conflito com a segunda orientação geral da política educacional do Estado: como poderia a unificação dos modelos de ginásio significar maior liberdade para a escola – e sobretudo para o professor – na condução do processo pedagógico? Na perspectiva da SE, o estabelecimento de um mínimo núcleo comum a ser seguido por todos os ginásios permitiria, na verdade, que cada escola complementasse seu currículo tendo como referência o meio em que se inseria. Nas palavras da própria SE, a unificação do ensino ginasial não se daria "pela implantação de um modelo rígido, mas pela adoção de uma organização que, firmada sobre um núcleo básico comum, possa diferenciar-se" (Anexo E).

O projeto de Azanha que melhor expressa suas intenções com as reformas no ensino primário e ginasial foi a proposta da criação do Grupo Escolar Ginásio. Esse tipo de escola visava servir de modelo para as demais, mas suas diretrizes eram, na verdade, iguais às de toda a rede, baseadas na ideia de que o "processo educativo desenvolvido pela escola primária e pelo ginásio é único, pois corresponde a um mesmo e básico objetivo: propiciar as condições para a obtenção de uma formação geral" (Anexo F). Segue o objetivo desses estabelecimentos de ensino:

> O que se pretende não é a instituição da escolaridade de oito anos. Essa já existe desde os exames unificados de admissão realizados em 1967. O que interessa agora é criar uma organização escolar com direção única, que proporcione sem nenhuma diferenciação desnecessária a formação geral de nível primário e ginasial. O anteprojeto é singelo. Na verdade, somente inova em dois pontos: a dispensa do exame de admissão, reduzido à passagem de uma série para outra, e a numeração das series da 1ª a 8ª. Nada mais no plano da organização do ensino, pois as demais medidas são administrativas. Não se quer, não se pretende, e pelo contrário até se rejeita a ideia de empreender uma experiência pedagógica com alterações curriculares, programáticas, metodológicas e outras. Aliás, esse é um ponto crucial e precisa ser bem esclarecido. A inexistência de instrumentos teóricos para planejar, executar e avaliar cientificamente uma experiência pedagógica desse nível acaba frequentemente fazendo das escolas experimentais simples boas escolas (Anexo F).

Essas considerações na justificativa do projeto do Grupo Escolar Ginásio, que pretendia ser o modelo de escola para a rede oficial de ensino, não deixa dúvidas sobre as ressalvas de Azanha à existência de sistemas de ensino paralelos e privilegiados com vultosos recursos. O Grupo Escolar Ginásio deveria funcionar com os mesmos recursos, a mesma composição curricular e a mesma carga horária, além de obedecer à regulamentação geral dos estabelecimentos da rede regular de Ensino Secundário. A única diferença era que, no Grupo Escolar Ginásio, as aulas do curso secundário deveriam ser atribuídas a licenciados que

também fossem professores primários, enfatizando o caráter de continuidade dos dois ciclos. O projeto também é claramente simples e não se atrela a diretrizes pedagógicas de cunho metodológico da administração central, consoante com o princípio da autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino e dos professores.

Contudo, a inexistência de orientações de caráter metodológico por parte da SE não significa que não tenha havido medidas que alteravam concretamente o trabalho dos professores. Podem-se reconhecer pelo menos quatro medidas de profundo impacto na vida profissional do professorado, sendo duas delas responsáveis pela explosão de seu descontentamento.

Uma dessas quatro medidas foi bem aceita, pois garantia um período de um mês – entre 20 de fevereiro e 20 de março – a ser dedicado exclusivamente ao planejamento das atividades da unidade escolar ao longo do ano. Ficava estabelecido em lei que, nesse período, se estudariam a composição da clientela escolar, as condições de funcionamento das escolas primárias próximas ao ginásio em tela e as peculiaridades culturais sociais e econômicas da comunidade (Anexo E). Enfim, essa medida é a tradução prática da crença da SE que cada escola deveria construir sua própria reforma no ensino.

Outra medida nesse sentido foi o Decreto nº 51.575, de 20 de março de 1969, que dispunha sobre a carga horária docente. A grande inovação era a possibilidade de o trabalho docente se desdobrar em atividades extraclasse. A atribuição de horas dedicadas a essas atividades ficava a critério do diretor do estabelecimento de ensino, além de ficar submetida à existência de um projeto escrito pelo professor e a uma avaliação feita pelo diretor a cada seis meses. Assim, o professor poderia distribuir sua carga de trabalho da maneira que lhe fosse conveniente, desde que um projeto sustentasse a existência de horas extraclasse. Essas horas deveriam ser dedicadas à orientação de alunos e pais em relação ao aproveitamento escolar, a reuniões de professores para planejamento de atividades escolares e à colaboração com a diretoria na organização e supervisão de atividades escolares.

Nos dias de hoje, quando os horários coletivos são, na melhor das hipóteses, tidos como improdutivos, medidas visando garantir tempo o planejamento podem parecer banais, mas, na época, elas representaram uma grande inovação e se alicerçavam numa concepção de que a melhoria da educação só poderia ser feita partir do professor. A formalização desse

tempo para o professor pensar sua prática institucional foi a forma de a SE criar as condições para que se alcançassem as desejadas melhorias no ensino.

Em 1969, o chefe do gabinete de Azanha na Coordenadoria do Ensino Básico e Normal era Breno Benedito Andrade Freire, que, em sua entrevista (2011), afirma que Azanha via na criação do período anual de planejamento e na existência de momentos para um replanejamento contínuo duas condições básicas para o êxito da reforma. A possibilidade de o professor se dedicar mais a atividades de planejamento era vista por Azanha como uma das grandes contribuições de sua proposta de reforma. Por outro lado, essa proposta exigia um maior compromisso por parte dos professores com seus planos de aula.

Assim, a acusação de que a SE não havia criado as condições para o êxito da reforma no ensino expõe, na verdade, um profundo conflito entre a forma de conceber dois pontos fundamentais: 1) quem é o responsável último pelo processo educativo; 2) quais são as condições fundamentais para a criação de uma escola que cumpra seu papel. De um lado, os professores cobravam da SE estrutura material, apoio financeiro e cursos de formação capazes de prepará-los para os desafios da escola democratizada. De outro, a SE subordinava as questões materiais e metodológicas à mudança de mentalidade do magistério, visto como o único setor capaz de realizar a melhoria do ensino.

As duas medidas que levaram ao descontentamento imediato dos professores ligavam--se aos critérios de atribuição de aulas. Uma delas foi a mudança na composição da pontuação que classificava os professores no momento da atribuição de aulas: o número de retenções no fim do ano letivo passou a compor os critérios de pontuação, e o professor que reprovava menos alunos ganhava mais pontos. Essa ideia da SE revoltou os professores, que se sentiram prejudicados. Para o magistério, o responsável último pela aprovação ou reprovação era o próprio aluno, assim, os professores não achavam justo ser penalizados por um resultado sobre o qual não tinham controle absoluto. De sua parte, a SE pretendia incentivar os professores a promoverem uma escolarização de oito anos sem barreiras, como almejava a diretriz geral da política educacional estadual. Mas essa intenção logo se viu distorcida pela chuva de críticas à medida: afirmou-se que ela era uma fabrica de “faz de conta” que levava os professores a mentirem nos resultados das avaliações. É claro que a questão é polêmica e complexa. De fato, o professor não é o único responsável pela aprendizagem de um aluno, embora seja elemento central nessa relação. Por outro lado, é o professor quem desenvolve critérios de verificação e ajuizamento da aprendizagem. É inegável que a medida limitou a

autonomia do professor, mas a questão central talvez seja em nome de quê: nesse caso, a autonomia didática e pedagógica se subordinava necessariamente à opção política de garantir o direito à escolarização de oito anos sem interrupção. Assim, a ideia de beneficiar os professores com baixos índices de retenção era uma alternativa válida para evitar o cenário das reprovações em massa.

A outra medida que revoltou os professores foi a Portaria nº 31, de 22 de março de 1968, que estabelecia um número máximo de aulas que os professores poderiam ministrar em estabelecimentos oficiais de ensino: o professor que desse mais de 36 aulas por semana ficaria 90 dias suspenso. Como, na época, as turmas tinham, em média, 45 alunos, o objetivo da Portaria era evitar que o professor tivesse um número excessivo de turmas, podendo focar sua atenção em um número menor de alunos. Pela grade curricular da época, mesmo as 36 aulas permitidas já faziam com que um professor fosse responsável por cerca de 405 alunos, com "o risco de terminar o ano sem conhecer nem ao menos o nome dos seus alunos" (Em defesa..., 1968). Se a proposta da SE era aproximar o ensino ginasial do ensino primário, era preciso estreitar os laços entre os professores secundários e seus alunos, como já acontecia no ensino primário. A intenção da Portaria era "assegurar condições mínimas de eficiência e até de higiene ao ensino"; assim, diminuindo o número de aulas dos professores, procurava-se garantir mais tempo para que se dedicassem ao planejamento. Não se pode perder de vista que a administração concebia o processo educativo como um evento singular, que ocorria entre o professor e sua turma, portanto, quanto mais turmas o professor tivesse, mais ele deveria diversificar suas ações, o que se tornava inviável com um grande número de aulas, sobretudo levando em conta que as turmas também tinham muitos alunos (Em defesa..., 1968; A minigreve, 1968; Ensino..., 1968; 13 colégios..., 1968; A passeata..., 1968).

No entanto, ao invés de ser recebida como uma medida em prol da melhoria do ensino, a Portaria foi acusada de causar prejuízos, e, embora tenham encontrado forte eco entre os professores, não partiram exclusivamente deles. Um dos mais ferrenhos opositores da medida foi o deputado governista Sólon Borges, que chegou a apresentar um Projeto de Lei contrário à Portaria, que depois foi vetado pelo governador. Em seu Projeto de Lei, Borges – também presidente do Centro do Professorado Paulista – apresentava os motivos pelos quais a Portaria seria inconveniente: o atraso da medida, tomada 22 dias após o início do ano letivo, causaria transtornos administrativos quanto à atribuição das aulas e a troca de professores com as aulas iniciadas causaria prejuízos pedagógicos e econômicos aos alunos, que já estariam habituados ao professor que começou o ano e teriam comprado o material indicado por ele. Borges ainda

acusa a medida de favorecer a migração dos melhores professores para a rede particular de ensino, onde não encontrariam barreiras para dar quantas aulas achassem conveniente.

Embora coincidisse com a de Sólon Borges, a contestação da medida por parte dos professores se concentrava em seu impacto financeiro. Segundo as críticas, limitada a 36 aulas semanais, a remuneração seria insuficiente para o professor "viver condignamente". O crescente descontentamento dos professores foi aproveitado pela Apesnoesp, que, através de seu presidente, o deputado oposicionista Raul Schwinden, alertava para a possibilidade de paralisação das atividades (Professores..., 1968).

Mas não foram os professores que cumpriram o indicativo de greve. Inflamados pelos professores, que diziam que talvez deixassem as aulas, os alunos do Colégio de Aplicação da USP entraram em greve no dia 15 de maio de 1968. Em uma semana, o movimento atingiu 21 colégios estaduais da capital paulista, que prometiam fazer uma manifestação em frente à Secretaria da Educação, no Largo do Arouche (Estudantes..., 1968). A mobilização dos alunos era uma constante nas páginas dos jornais, que cobravam pulso firme da SE para acabar com a "minigreve dos secundaristas" (A minigreve, 1968). Os eventos tomaram proporções tão inesperadas, que o aluno secundarista Carlos Alberto Santos foi preso por fazer panfletagem incentivando a greve e criticando a Portaria nº 31 (A passeata..., 1968).

Em função de todo esse alvoroço, Azanha foi a público a fim de esclarecer o significado da Portaria 31 para a melhoria de ensino. No dia 21 de maio, *O Estado de S.Paulo* publicou a reportagem "Em defesa da Portaria 31" (1968), com base numa entrevista de Azanha. Foi uma das poucas vezes que ele apareceu na linha de frente, apresentado como o responsável pela Portaria e tendo três fotos suas ocupando quase meia página. A argumentação de Azanha busca desqualificar as críticas à Portaria imputando-as a interesses pessoais e não à luta pela melhoria do ensino. Suas afirmações foram duras e diretas:

> Ninguém em sã consciência pode dizer que a Portaria 31 prejudica o ensino. Ela prejudica, sim, uma minoria que faz do magistério um bico [...]. Até agora, não tinha falado nada, porque sinto até vergonha, pudor em trazer o assunto à discussão como vem sendo feito por pessoas que defendem apenas interesses pessoais, fazendo crer que lutam em nome de todo o magistério [...]. Não entendo como, ao invés de lutar por melhor remuneração, querem lutar pelo direito de trabalhar até a exaustão para só assim conseguir ganhar alguma coisa [...]. A portaria não impôs restrições ao número de aulas ministradas no ensino particular, mas apenas ao de aulas excedentes do ensino oficial. O que se pretendeu foi evitar que, por força de trabalhar no ensino particular, o professor acabasse prejudicando o ensino oficial [...]. Há os que, sem nenhuma consideração pela situação do ensino, advogam o

> direito de dar o número de aulas a que conseguirem comparecer, o termo é este **comparecer** [...]. A segunda categoria [daqueles que são contrários à Portaria 31] é a dos que estão sendo usados. Gente que não chegou a ler a Portaria e a ver a amplitude do seu significado para o ensino [...]. Ora, o controle é difícil [referindo-se à crítica de Sólon Borges, de que seria impossível um controle eficaz do cumprimento da lei], mas não impraticável, e os abusos descobertos, se punidos com rigor, criarão exemplos fecundos. No entanto, a Secretaria da Educação não acredita que o professorado, de um modo geral, seja um mau cumpridor de leis, como o seu representante insinua [...]. [A Portaria 31] Tem uma única motivação: assegurar condições para que o ensino nas escolas secundárias não seja prejudicado por professores que ministram número excessivo de aulas. Em nome do interesse do ensino, é, pois, inatacável. Impossibilitados de combatê-la por esse ângulo, alguns tentam criticá-la com argumentos capciosos, querendo fazer crer que a medida tem o objetivo de prejudicar o magistério secundário. Os pouco prejudicados querem confundir seus próprios interesses pessoais com a causa do Magistério [...]. Mas podemos afirmar de maneira definitiva: nenhum professor será afastado se não ultrapassar o número de aulas estipulado. E duvido muito que, ultrapassando, seu trabalho fosse mesmo bom e necessário (Em defesa..., 1968).

Na percepção de Azanha, a Portaria 31 era perfeitamente adequada à política educacional estabelecida. O limite ao número de aulas dos professores seria mais um instrumento para estreitar sua relação com seus alunos e dar-lhes mais tempo para dedicarem ao planejamento, que a SE procurava implantar mecanismos para remunerar. A Portaria confluía com essa política, evitando que o professor procurasse ganhar mais com horas excedentes em sala de aula. Fica evidente também o divórcio entre a pauta salarial e a busca pela melhoria no ensino. Não que Azanha fosse contra o aumento salarial para os professores, mas segundo ele, a melhoria do ensino não estaria subordinada a isso. Nesse caso, por exemplo, a remuneração do professor se elevaria sem o limite do número de aulas, mas a qualidade das aulas seria prejudicada pela falta de planejamento e do contato mais próximo com o aluno.

A argumentação de Azanha também revela os conflitos políticos que já se desenhavam. Ele insistia em que os professores secundários atingidos pela Portaria eram uma minoria, e, de fato, em todo o estado, apenas 47 ultrapassavam o número de aulas estipulado (Em defesa..., 1968). A celeuma deflagrada em torno de um número tão diminuto de afetados advertiu a SE sobre o uso político de alegados interesses dos professores por parte de setores que estavam descontentes com as linhas da política educacional adotada ou mesmo com os rumos políticos do país.

Assim, nem o pronunciamento de Azanha surtiu efeito. Em 23 de maio, cerca de mil estudantes secundaristas com idade entre 10 e 18 anos se reuniram em frente à Secretaria da Educação bramindo palavras de ordem como “Abaixo a repressão”, “Mais escolas, menos quartéis”, “Escola sim, cadeia não”, “Liberdade pra estudante”, “Queremos ensino livre”, “Abaixo a Portaria 31”, “Mais verba; menos verbo” e, por fim, “Ensino para o povo” (A passeata..., 1968). O conjunto dessas “reivindicações” revela a complexidade do cenário político do período, que canalizava um descontentamento geral contra a ditadura para questões pontuais como a educação.

As três primeiras fórmulas[12] referem-se claramente à questão macropolítica, e destacamos a dificuldade de se estabelecer um julgamento sobre medidas tomadas por regimes militares ditatoriais. Mesmo não havendo nenhum militar na cúpula da SE, a reforma do ensino foi percebida como mais uma medida autoritária. A complexidade da questão reside no fato de que, apesar de ter sido tomada num governo estadual ligado à ditadura, a reforma empreendida visava realmente a democratização do acesso ao ensino, e, nesse sentido, havia toda uma coerência nas medidas da SE. Contudo, em face das restrições à liberdade política imposta pela ditadura, o espaço institucional escolar e as questões correlatas serviam como alternativas para o embate político.

A palavra de ordem “Ensino para o povo” representava exatamente as intenções da SE, mas era proferida *contra* ela. As demais[13] estavam ligadas ao conflito entre a Secretaria e seus detratores: o modo de concretizar o ensino democrático. As ideias de “Liberdade pra estudante” e “Ensino livre” eram tributárias da concepção de educação dos ginásios vocacionais e não faziam parte da política definida para a rede paulista. Já o que defendia a SE – por exemplo, a Portaria 31, concebida para dar condições de o professor conduzir a reforma do ensino – era demonizado pelos estudantes. Quando pedem “mais verba, menos verbo”, é evidente a demanda de condições materiais para o êxito da reforma. Como vimos, também Azanha considerava esse um problema real, mas não maior do que a necessidade de mudar a mentalidade do professorado. Infelizmente, a exortação por essa mudança foi considerada um falatório sem consequências, ao contrário do que se imaginava que adviria da melhoria das condições materiais das escolas.

---

[12] “Abaixo a repressão”, “Mais escolas, menos quartéis” e “Escola sim, cadeia não”.

[13] “Liberdade pra estudante”, “Queremos ensino livre”, “Abaixo a Portaria 31” e “Mais verba; menos verbo”.

As escolas que encabeçavam o movimento grevista não faziam parte da rede regular de ensino, como o Colégio de Aplicação, o Colégio Vocacional do Brooklin, o Centro de Pesquisas Educacionais e o Colégio Industrial Vila Leopoldina, entre outros. Todos eram colégios diferenciados, que vinham sofrendo profundas mudanças com a reforma no ensino empreendida pela SE. Também é importante ter em mente que, sobretudo no caso dos vocacionais, pode-se conjecturar acerca da forte influência política que os professores exerciam sobre os alunos. Assim, as reivindicações discentes refletiam, e muito, o descontentamento que a reforma vinha causando no magistério e em setores específicos da SE, sobretudo no SEV. Embora não estivessem efetivamente em greve, os professores – através da Apesnoesp – haviam declarado estado de assembleia permanente, pautada na luta contra a Portaria 31. Esse movimento conjunto entre professores e alunos era liderado por Darcy Paullilo Passos (coordenador geral da campanha contra a Portaria 31), Carmen Maria Craidy, Nagib Miguel Elchmer e Luiz Orlandi, todos professores de colégios vocacionais e que, embora não tenham sido afetados pelos efeitos da Portaria 31, foram acusados no Inquérito Policial Militar sofrido pela SE de ser os responsáveis pelo aliciamento de professores e alunos para a realização da greve de maio de 1968 (Brasil, 1970, p. 27).

Por fim, é preciso considerar esse movimento grevista em seu contexto mais amplo. A greve dos secundaristas paulistas e a mobilização dos professores contra a Portaria 31 ocorreram em maio de 1968. Diariamente, os jornais estampavam notícias sobre conflitos envolvendo a SE paulista ao lado de reportagens sobre o movimento revolucionário na França. Este havia começado justamente com uma greve de estudantes secundaristas e universitários, mas acabou por se transformar numa greve geral que levou o governo à beira de um colapso. Além do mais, no Brasil, não era só em São Paulo que havia mobilizações estudantis. Simultaneamente à greve dos secundaristas paulistas, havia uma forte movimentação de estudantes universitários, sobretudo no Rio de Janeiro (Estudantes..., 1968).

Embora em São Paulo a greve tenha sido deflagrada por uma questão pontual, era impossível desvinculá-la do contexto geral. Um indício interessante a esse respeito eram os cartazes que os estudantes portavam, com os dizeres “Portaria 31: mais um passo para o acordo MEC-Usaid” – uma série de acordos firmados entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (Usaid) sobretudo entre 1964 e 1968 e se enquadrava no afã modernizador e desenvolvimentista do regime militar brasileiro. Seu objetivo era estabelecer assistência técnica e financeira à educação brasileira em todos os níveis, desde o primário até o superior. Autores que estudaram estes acordos (Goertzel, 1967;

Alves, 1968; Arapiraca, 1982; Góes, 1986; Nogueira, 1999; Romanelli, 2010) insistem no seu forte caráter tecnicista, guiado pela concepção da educação como capital humano. A assessoria da Usaid deveria fornecer as bases técnicas para uma educação que levasse ao desenvolvimento econômico inserido no capitalismo internacional. São reconhecidos como impactos efetivos do acordo na educação brasileira a Reforma Universitária de 1968 e a Lei nº 5.692/1971. O movimento estudantil e a esquerda consideraram esses acordos mais uma imposição do imperialismo estadunidense, ao qual o regime ditatorial brasileiro estava alinhado e subordinado.

Foge ao escopo do presente trabalho ajuizar os acordos MEC-Usaid, mas há elementos que permitem relacionar seu conteúdo com a forma como Azanha os aproveitou para fazer passarem as medidas da administração Ulhôa Cintra. Primeiramente, nos documentos produzidos pela Secretaria da Educação entre 1967 e 1970 – dentre os que foram analisados pela pesquisa –, não há nenhuma menção aos acordos MEC-Usaid. Onde eles, sim, são mencionados é no Inquérito Policial Militar movido contra a SE, informando que a criação dos ginásios pluricurriculares obedecia ao acordo firmado entre a Usaid e o governo Laudo Natel – antecessor e sucessor de Abreu Sodré em São Paulo (Brasil, 1970, p. 23).

Contudo, Breno Benedito Andrade Freire – que, além de chefe do gabinete de Azanha, era membro da comissão responsável pela instalação dos ginásios pluricurriculares – nega que os acordos MEC-Usaid tinham alguma influência sobre a reforma no ensino concebida por Azanha, o que é corroborado pela falta do caráter tecnicista, típico das intervenções da Usaid na educação. Eventualmente a SE tenha aproveitado acordos firmados na administração anterior; por exemplo, o da criação desses ginásios. Azanha pode ter visto aí a oportunidade de pôr em prática seu plano de unificar todos os ginásios sob uma única diretriz política, mas de nenhum modo essa medida pode ser considerada tecnicista, porquanto a SE não tenha lançado nenhuma diretriz pedagógica.

A suposta relação entre o acordo MEC-Usaid e as políticas da administração Ulhôa Cintra é apenas um dos exemplos do modo como se confundiram os objetivos da reforma do acesso ao ginásio e a luta contra a ditadura militar. Mas essa falta de clareza não era exclusiva da esquerda. Na visão dos militares, a mobilização estudantil em pleno maio de 1968 se devia a agentes subversivos, que, impossibilitados de atuar junto à classe operária – posto que desde o golpe de 1964 os sindicatos sofriam perseguição política –, se voltaram para o setor da educação.

Essa mobilização ocorria num contexto de progressivo aumento da histeria anticomunista seguida de mais repressão por parte do regime. O conhecido AI-5, de 13 de dezembro de 1968, era justamente uma resposta a esse movimento. Nesse clima de crescente tensão, instaurou-se o Inquérito Policial Militar contra a Secretaria da Educação, processo que culminaria no afastamento de toda a equipe do órgão, em especial José Mário Azanha, responsabilizado por suscitar descontentamento deliberadamente, dando aos "agentes subversivos" oportunidade para promover agitações (Brasil, 1970, p. 53).

CAPÍTULO 4

O Inquérito Policial Militar da Secretaria da Educação

Os tempos sombrios, pelo contrário, não só não são novos, como não constituem uma raridade na história. [...] Que mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação, e que tal iluminação pode bem provir, menos das teorias e conceitos, e mais da luz incerta, bruxuleante e frequentemente fraca que alguns homens e mulheres, nas suas vidas e obras, farão brilhar em quase todas as circunstancias e irradiarão pelo tempo que lhes foi dado na Terra.

Hannah Arendt, *Homens em tempos sombrios*

Entre aqueles que estudam a ditadura militar brasileira, há um debate historiográfico acerca do significado do ano 1968 para a caracterização do regime. Há quem veja esse ano como um ponto de inflexão na história da ditadura militar, considerando o AI-5 "um golpe dentro do golpe", pois uma ala mais virulenta entre os militares – a chamada "linha dura" – se teria sobreposto à ala legalista, levando ao recrudescimento do regime e à configuração de um contexto verdadeiramente autoritário. Por outro lado, historiadores como Marcos Napolitano de Eugenio (2004) questionam essa visão, procurando demonstrar que já em 1964 se constituíra completamente um regime autoritário. Embora esta pesquisa não tenha elementos suficientes para se colocar nesse debate, ela encontrou elementos que permitem afirmar que o anticomunismo e a perseguição política influíram nas atividades da SE, sobretudo na contratação de pessoal, mesmo antes de 1968, mas que o impacto e a intensidade dessa influência aumentaram inegavelmente a partir de 1968.

Independentemente de 1968 ter ou não sido um ponto de inflexão no regime, há uma percepção generalizada entre os atores da época que foram objeto de estudo desta pesquisa de uma radical mudança nesse ano. E essa mudança não se fazia sentir apenas no aparato repressivo do regime, mas também no próprio comportamento das pessoas: quanto mais o regime se mostrava autoritário, maior era o clima de terror entre as pessoas. Os próprios militares reconhecem, no IPM da educação, que a legislação vigente após o AI-5 "ofereceu a muitos a oportunidade de denunciar seus desafetos e rivais" (Brasil, 1970, p. 10). Tendo em conta que a perseguição sofrida pela SE atingiu a todos os seus setores, mesmo aqueles que eram rivais entre si, não é excessivo inferir que o recrudescimento da ditadura militar e a consequente instauração de um clima de terrorismo de Estado ensejaram um clima de perseguição responsável pela delação de colegas de trabalho como forma de resolver conflitos

de inúmeras e muito diferentes naturezas: questões pessoais, divergências pedagógicas e conflitos no ambiente de trabalho tornaram-se motes para perseguição política.

O IPM da Secretaria da Educação pode ser dividido em duas partes bem distintas, uma versando sobre as atividades subversivas da SE e outra sobre a subversão no SEV. Era uma tendência do aparato repressivo encontrar elementos subversivos em qualquer acusação. Assim, o resultado do IMP da Secretaria da Educação é curioso: os militares se mostram cientes do conflito entre o SEV e a SE, mas sobre ambos os órgãos pesam acusações de subversão. Embora o objetivo do IPM fosse verificar a existência de atividades subversivas, ele traz as visões que o aparato repressivo construiu em relação ao ensino vocacional e à reforma no ensino com base em análises de caráter pedagógico e administrativo realizadas por especialistas em educação a pedido dos próprio militares.

Assim, não foi só depois da intensificação da repressão e da consequente instauração do IPM que o aparato repressivo teve impactos nas atividades da SE. Desde o início, a administração Ulhôa Cintra sofreu interferências, sobretudo na admissão e demissão de funcionários. Como vimos, essa equipe se formou essencialmente com pessoas ligadas à Universidade de São Paulo, e, nesse caso, era evidente a importância da natureza pluralista da universidade. Como ex-reitor da USP, Cintra procurou profissionais que considerava capacitados para exercerem seus cargos, quase independentemente de sua orientação política.

Uma evidência disso é que nem mesmo o relatório final do IPM ousou imputar ao secretário uma filiação à esquerda (Brasil, 1970, p. 47); outra é o fato de Ulhôa Cintra ter convidado para sua pasta o professor Isaías Raw, sabidamente de esquerda, e José Mário Azanha, que não o era, mas cuja ideia de unificar os exames de admissão foi entusiasticamente apoiada pelo colega (Exame..., 1968). Na verdade, a equipe da SE era essencialmente heterogênea. Rosaura Escobar Ribeiro da Silva foi responsável por introduzir duas pessoas com concepções totalmente divergentes de uma pedagogia libertária: o crítico Azanha e o entusiasta Mauricio Tragtemberg (Brasil, 1970, p. 50). Assim, é evidente que a formação da equipe da administração Ulhôa Cintra obedeceu mais a critérios técnicos do que políticos.

Mas essa equipe sofreu interferências quase imediatas, devido ao anticomunismo crescente. Como deve ter acontecido em todas as esferas de governo, a cada denúncia de ligação com a esquerda contra um funcionário da SE, o secretario logo providenciava sua

demissão, evitando que a questão tomasse proporção. São inúmeros os exemplos dessa conduta, a começar pela própria Rosaura Escobar Ribeiro da Silva. Mesmo tendo sido chefe de gabinete de Ulhôa Cintra na reitoria da USP, seu nome não era bem visto pelo governador Abreu Sodré. Tendo sido a responsável pelo convite a grande parte das pessoas que permaneceram trabalhando na SE – como Azanha, por exemplo –, Rosaura teria introduzido também, contra a vontade de Ulhôa Cintra, o sociólogo Maurício Tragtemberg, conhecido por sua filiação à esquerda. Isso levou ao afastamento de ambos já no início da administração, em abril de 1967. Em junho de 1969, antes ainda do IPM da SE, outro demitido por acusação de ligações com a esquerda foi Federico Brotero, que indicara Azanha para assumir o Departamento de Educação (Brasil, 1970, p. 50). A pesquisa não encontrou dados suficientes para determinar se realmente as pessoas acusadas tinham ou não ligação com movimentos de esquerda, mas é evidente a facilidade com que alguém podia ser acusado e, sobretudo, o efeito quase imediato da acusação, sem que houvesse direito a defesa.

Foi essa facilidade que levou à instauração do IPM da Secretaria da Educação. O início do processo se deveu a uma questão pontual, que não tinha relação com os conflitos ocasionados pela reforma do ensino. Em 20 de dezembro de 1968, exatamente uma semana depois de o AI-5 entrar em vigor, Francisco Cid e Wladir dos Santos, respectivamente professor e orientador pedagógico do Ginásio Vocacional João XXIII, da cidade de Americana, cientes de que seus contratos não seriam renovados, procuraram o Cel. Cerqueira Lima em sua residência, em Campinas, acusando o SEV de subversão. Afirmavam que teriam sido demitidos por sua oposição ao caráter esquerdizante da proposta do colégio, que seria fruto das intenções da diretora do estabelecimento, Áurea Cândida Sigrist, e da coordenadora do SEV, Maria Nilde Mascellani (Brasil, 1970, p. 34).

Francisco Cid foi orientado a fazer suas denúncias em diferentes instâncias. Em pouco tempo, procurou o Ministério da Justiça, a Secretaria da Educação de São Paulo e o Ministério da Educação. Isso acabou gerado inúmeros processos simultâneos, em diferentes órgãos do governo e que nem sempre chegaram às mesmas conclusões. As acusações de Francisco Cid deflagraram três investigações principais: a realizada pela Subcomissão no Estado de São Paulo da Comissão Geral de investigações (SCGI-SP) (Brasil, 1970, p. 3), iniciada em abril de 1969; a da Comissão Estadual de Investigações (CEI) (Brasil, 1970, p. 5), iniciada em dezembro de 1969; e a do inquérito da Delegacia Regional de São Paulo do Departamento da Policia Federal, instaurada em agosto de 1969.

Todas essas investigações iniciadas devido às acusações de Francisco Cid foram endossadas por outros professores dispensados do SEV, que alegaram como motivo de sua dispensa sua não adesão ao projeto esquerdizante dos vocacionais.[14] As acusações recaíam sobre os funcionários do SEV Áurea Cândida Sigrist, Carmem Maria Craidy, Darcy Paulillo dos Passos, Louvercy Lima Olival, Luiz Benedito Lacerda Orlandi, Maria Nilde Mascelani, Maria Rosa Cavalheiro, Moacyr da Silva, Nagib Miguel Elchmer e Sebastiana Correia Bittencourt Guimarães, todos apontados como responsáveis pela organização do movimento estudantil secundarista de 1968, tendo como base o Colégio Vocacional Oswaldo Aranha, onde se faziam contatos com os universitários residentes do Crusp visando à preparação do movimento de rua (Brasil, 1970, p. 3). Os professores demitidos denunciaram ainda um encontro dos funcionários do SEV, que teria ocorrido durante os feriados do Carnaval de 1968 e que de a SE não deveria ter conhecimento, para discutir o posicionamento do SEV perante a implantação dos pluricurriculares. Nesse encontro, teria sido decidido o incentivo à revolta de alunos e professores (Brasil, 1970, p. 36).

O resultado dos três processos não foi congruente. O processo da CEI indiciou Maria Nilde e Áurea Cândida, responsabilizando-as pelas supostas atividades subversivas do SEV; já o processo da Polícia Federal isenta Maria Nilde, responsabilizando apenas Áurea Cândida; e, finalmente, o processo da SCGI/SP afirma que Maria Nilde teria sido usada como bode expiatório e sacrificada pelos subversivos instalados na SE. A discrepância entre esses três processos e, sobretudo, o resultado do processo da SCGI-SP, que apontava atividades subversivas não só no SEV mas nos altos escalões da SE, levaram o Ministério do Exercito a instaurar o Inquérito Policial Militar contra a Secretaria da Educação, em abril de 1970 (Brasil, 1970, p. 3).

É importante ressaltar que, embora a instauração do IPM tenha implicado o afastamento quase imediato de Ulhôa Cintra e de toda a sua equipe, não se divulgou o motivo desse afastamento. As investigações na SE não eram de conhecimento público, como fica evidente na reportagem “Ulhôa Cintra deixa a Secretaria da Educação em São Paulo” (1970). A notícia informa que o desligamento do secretário, no dia 30 de abril, teria ocorrido por motivos pessoais, e não há menção ao afastamento de Azanha ou de qualquer outro membro da equipe da SE, muito menos ao fato de que órgão estava sob a investigação de um IPM.

---

[14] Estes professores são Cherubim José Barsotti, Dion Severino Muniz, Joel Gerson Lopes, Maria Antonieta Cordenosi Lopes, Maria Ignes Worchch e Olga Martins Muniz. Em sua defesa, o SEV alegava que o resultado desses professores nas avaliações internas era reiteradamente insatisfatório (Brasil, 1970, p. 34).

Essas investigações só iriam a público em novembro, após a conclusão do IPM, no final de setembro, mas nenhuma das reportagens divulgou o nome dos acusados (A subversão..., 1970a; 1970b; Ensino..., 1970). A base das matérias era uma explanação do Cel. Rubens Resttel, responsável pelo IPM da SE, que alertava os profissionais da educação sobre a vulnerabilidade do sistema educacional a agentes subversivos. A intenção da reportagem era mostrar que a existência de falhas na organização administrativa e na orientação educacional, somadas à falta de um controle efetivo da SE, levaram ao excesso de autonomia de setores no ensino que, sob o titulo "ensino renovado", desvirtuavam os propósitos da educação. Esse tratamento da imprensa foi muito diferente do que se deu dois anos depois.

No segundo semestre de 1972, a Procuradoria Militar apresentou denúncia contra Ulhôa Cintra, mesmo ele tendo sido inocentado no IPM de 1970, e, diferentemente do que tinham feito então, os jornais agora eram pródigos em manchetes como "Quadrilha subversiva funcionava no governo" (1972). Pela primeira vez, divulgavam também o nome dos envolvidos no IPM da educação: Ulhôa Cintra, Azanha e Maria Nilde, entre outros (Quadrilha..., 1972; A subversão...; 1970c; Procurador..., 1972). A retomada das denúncias em 1972 faz parte de outro contexto, que foge ao recorte proposto neste trabalho. Contudo, é fundamental comparar o tratamento dado pela imprensa ao IPM da educação em 1970 e em 1972, a fim de ressaltar o uso político das investigações. O IPM foi concluído em setembro de 1970, sendo divulgado na imprensa em novembro do mesmo ano, sem fazer acusações diretas contra ninguém, o que pode revelar que o principal objetivo do IPM, mais do que verificar se a administração Ulhôa Cintra era subversiva, era afastar sua equipe. O teor das reportagens de 1972, muito mais agressivo, apresentando e acusando nominalmente os investigados pelo IPM, faz parte de outro contexto, e talvez a intenção última fosse enfraquecer algum grupo político ligado a Ulhôa Cintra.

Portanto, os processos simultâneos que investigaram o SEV e a SE devem ser considerados não apenas a procura de eventuais focos de subversão ou atuação da esquerda, mas parte de um jogo político que visava francamente infundir terror. O fato de os diferentes processos terem chegado a conclusões diferentes corrobora a visão de que nem o aparato repressivo do regime, nem os altos escalões do governo eram compostos por blocos homogêneos e esse aparato multifacetado acabava sendo usado para enfraquecer opositores tanto pelos diferentes grupos políticos que disputavam o poder dentro do governo quanto por aquele cujo projeto era conflitante com a política educacional paulista de então.

Esse uso político do aparato repressivo teve efeitos mesmo antes de as investigações serem concluídas, provocando alterações de pessoal no SEV e na SE. Evidentemente, as primeiras consequências se fizeram sentir no SEV, que fora o alvo inicial das denúncias. Por opção do governador Abreu Sodré e de Ulhôa Cintra, Áurea Cândida Sigrist e Maria Nilde Mascellani foram afastadas de seus cargos, respectivamente, em 17 e 18 de junho de 1969 (Brasil, 1970, p. 7). Ainda sob o fogo das investigações, em dezembro, o SEV passou à supervisão direta do secretário da Educação, levando ao afastamento de outros professores do Ginásio Vocacional João XIII – o que sofrera mais acusações –, em janeiro de 1970. Finalmente, em 5 de junho de 1970, já após o afastamento de toda a equipe de Ulhôa Cintra, o SEV passa a integrar a rede regular de ensino, pelo decreto nº 52.460 (Brasil, 1970, p. 9).

A análise desses acontecimentos não pode perder de vista que a incorporação do SEV pela SE era prevista pela política educacional estabelecida por Azanha. Portanto, não era de esperar que a SE se empenhasse em defender o SEV, que se lhe opunha, das acusações que sofria. Em sua entrevista, Breno Benedito de Andrade Freire nega qualquer influência de Azanha na perseguição a Maria Nilde Mascellani, mas conta um episódio interessante. Pouco antes da demissão quase simultânea de Áurea Cândida e Maria Nilde, a primeira procurou Breno – já que ambos haviam sido colegas no SEV – para pedir urgência para sua nomeação em um concurso público. Breno procurou Azanha para tentar resolver o problema de sua colega, mas foi informado de que, além de não ser nomeada, ela seria exonerada do SEV. Isso sugere que Azanha sabia das denúncias que vinham sofrendo Áurea e Maria Nilde, embora Breno, seu braço direito, afirme que ele próprio não sabia. Apesar disso e de que a luta da SE contra o SEV fosse conveniente a setores do governo militar que não viam com bons olhos a prática dos vocacionais, esse não era o motivo pelo qual Azanha se opunha a tais colégios. É fundamental lembrar que esse conflito não decorria de tendência esquerdizante dos vocacionais, mas de seus privilégios orçamentários, que induziam também divergências quanto ao que seria uma educação verdadeiramente democrática.

O fato é que em março de 1970, ainda sob a administração Ulhôa Cintra, instaurou-se na SE uma correição administrativa no SEV, animada pelas investigações que estavam em curso (Brasil, 1970, p. 39). Embora essas evidências possam sugerir um uso político das acusações contra o SEV para facilitar à SE a implantação da política educacional estabelecida por Azanha, o relatório do IMP não faz menção a nenhuma acusação de subversão contra Maria Nilde ou contra qualquer outro funcionário do SEV feita por Azanha ou Ulhôa Cintra.

Por outro lado, meses depois de ter sido afastada, em 6 de novembro de 1969, Maria Nilde Mascelani procura a SCGI-SP para fazer acusações contra Azanha. Ela alegava ter sido demitida sem explicações, por perseguição, posto que houvesse entre eles uma antiga desavença, agravada pelas medidas tomadas por Azanha na SE. Segundo Maria Nilde, o real objetivo dessas medidas teria sido deflagrar a agitação do professorado paulista. Ela ainda insinua que a entrada de professores esquerdistas no SEV, que teria ocorrido durante a administração Ulhôa Cintra, teria sido uma manobra orquestrada da SE visando a perturbação da ordem (São Paulo, [1969 ou 1970]. Essas acusações causaram uma reviravolta nas investigações. O processo que investigava o SEV passou a seguir a linha de raciocínio apresentada por Maria Nilde e voltou as investigações contra o alto escalão da SE.

A peça inicial do IPM da SE encomendado pelo Ministério do Exército são as investigações realizadas pela SCGI-SP, justamente a que voltara suas acusações contra a SE. Foi só durante o IPM que as investigações da CEI e da Polícia Federal foram anexadas aos autos. As conclusões do IPM diferem das investigações realizadas pelos três órgãos, pois tanto Maria Nilde Mascellani quanto Azanha são responsabilizados por atos subversivos no SEV e na SE, sendo Ulhôa Cinta inocentado, pois teria sido enganado por seus funcionários. Assim, pode-se afirmar que o resultado do IMP acatou as conclusões do relatório da SCGI-SP no que se refere às investigações contra a SE, assim como acatou as conclusões das investigações realizadas pela CEI no que se refere ao SEV.

As investigações da SCGI-SP contaram com a colaboração do secretário de Segurança Pública de São Paulo Hely Lopes Meirelles, apontado como uma das pessoas ligadas à instauração do aparato repressivo da ditadura militar em São Paulo (Fon, 1979, p. 18) e que, à saída de Ulhôa Cintra, acabou assumindo interinamente a pasta da Educação, sendo posteriormente substituído por Paulo Ernesto Tolle. Talvez a passagem de Meirelles pela SE seja mais um indício de que o governo Abreu Sodré abrigava inúmeros conflitos internos. A esse propósito, lembremo-nos de que o deputado Sólon Borges era um opositor da SE e de que o próprio Azanha reconhecia uma ferrenha disputa por recursos dentro do governo.

Há ainda outra evidência do uso político do IPM para afastar a equipe de Ulhôa Cintra da administração da pasta da Educação. Como 1970 seria o último ano do governo Abreu Sodré, Breno Benedito Andrade Freire havia solicitado a Azanha sua transferência para a direção de uma escola, a fim de adquirir experiência para depois exercer um cargo de supervisão. Em 31 de março do mesmo ano, em meio às comemorações cívicas do aniversário

da dita “Revolução de 1964” que transcorriam na escola dirigida por Breno Benedito, dois policiais armados o levaram para uma delegacia, onde ele ficou preso uma semana. Embora não tenha sofrido violência física, Breno passou por interrogatórios diários para obrigá-lo a dizer quem seriam os comunistas dentro da SE. Breno reiterava que não havia comunistas e que o único objetivo das reformas era o desenvolvimento do Brasil e de seus cidadãos, mas estranhou que, embora tivessem um conhecimento detalhado de seu passado, os militares não tenham perguntado nada sobre o período em que esteve nos vocacionais, mostrando que as investigações tinham outro alvo. Embora Breno fosse um homem com tendências à esquerda muito mais acentuadas que Azanha, tampouco seu nome apareceu no IPM. Isso lhe acarretou o constrangimento de os colegas suspeitarem de ter sido delatados por ele, mas pode ser facilmente compreendido se tomarmos o IPM não como uma luta contra a subversão comunista, mas como meio para enfraquecer um grupo político. Nessa perspectiva, o verdadeiro alvo do IPM não era Breno, mas aqueles que tinham posição de liderança, como era o caso de Azanha, que, por sua vez, embora fosse apontado como o principal responsável pelo esquema subversivo montado na SE, ficou detido apenas uma noite, pouco tempo depois da prisão de Breno, ainda no início das investigações do IPM. Pode-se conjecturar que, se realmente Azanha representasse um perigo comunista para o regime, ele teria ficado detido mais tempo; como isso não aconteceu, pode-se constatar que, uma vez alcançado o objetivo de afastá-lo e à sua equipe da SE, a perseguição política não tinha razão de ser.

As conclusões do IPM da educação relativas à SE basearam-se no estudo dos atos da SE baixados entre fevereiro de 1967 e maio de 1970, para averiguar os efeitos imediatos e futuros dessas medidas no ensino, bem como sua conformidade com a legislação vigente. O estudo foi conduzido por Olavo Batista e Erasmo de Freitas Nuzzi, membros do Conselho Estadual de Educação, César Lourenço dos Santos, diretor de estabelecimento de ensino secundário e normal, e Nilo Magalhães Ribeiro, inspetor de ensino secundário e normal. Já para cotejar os atos da SE com estratégias do movimento comunista internacional, foram ouvidos o Cel. Lauro Paraense de Farias, oficial de Estado Maior e diplomado pela Escola Superior de Guerra, o Bel. Newton Fernandes, delegado de polícia, e o José Pedro Galvão de Souza, catedrático da Faculdade Paulista de Direito e professor da faculdade de jornalismo Cásper Libero, todos estudiosos do comunismo internacional (Brasil, 1970, p. 13-14).

O resultado foi a constatação de um vasto plano subversivo na SE, levado a cabo por meio de reformas administrativas, substituição de funcionários e ampliação da rede do ensino ginasial, sendo José Mário Pires Azanha o principal responsável. As conclusões insinuam que

Ulhôa Cintra não estava comprometido com o projeto subversivo, mas, desde que fora reitor da USP, teria sido envolvido por agentes da esquerda, nomeadamente Fernando Henrique Cardoso, Isaías Raw, Rosaura Escobar Ribeiro da Silva e Nivaldo Candido de Oliveira, todos com ficha no Dops por terem ligação com movimentos comunistas (Brasil, 1970, p. 58). Esses agentes teriam convencido Ulhôa Cintra da importância da expansão do ensino ginasial, o que teria sido fácil, pois, como médico, o secretário só pensava nos benefícios sanitários da medida: afastar os jovens da delinquência e das drogas.

Embora na ficha de Azanha não constassem ligações comprovadas com a esquerda, sua participação no plano subversivo que teria havido na SE foi sustentada no depoimento de Maria Nilde Mascellani – que confirmou a filiação de Azanha à esquerda desde os tempos da Faculdade de Filosofia – e da professora primária Lia Leite Pierre da Costa, que lhe atribuía tendências esquerdizantes, com as quais havia tomado contato quando fora aluna no CRPE e funcionária do Pate (Brasil, 1970, p. 5).

Segundo o relatório do IPM, a responsabilidade de Azanha nos atos subversivos na SE era muito bem caracterizada. O objetivo da reforma administrativa empreendida pelo órgão teria sido dar a Azanha o controle direto de quase toda a SE, dificultando a intervenção do secretário Ulhôa Cintra, que teria sido afastado das decisões. Ainda segundo o IPM, Azanha não teria sido o mentor da expansão da rede do ensino ginasial, mas apenas o encarregado de fazer os estudos para colocá-la em prática; seus idealizadores seriam Isaías Raw, Nivaldo Cândido de Oliveira e Osvaldo Sangiorgi (Brasil, 1970, p. 52-53).

Os estudos dos especialistas encomendados pelo IPM apontam que os atos da SE que visavam a expansão do ensino ginasial tinham falhas legais e problemas de viabilidade, em face da realidade do ensino, tendo acarretado inevitáveis efeitos negativos: agitação de professores e alunos e desorientação do ensino público estadual. Do ponto de vista legal, o exame de admissão de 1967 teria sido uma burla à legislação, posto que a facilidade das provas era incapaz de atestar a satisfatória instrução primária. Quanto à viabilidade, a falta de estrutura administrativa e de recursos para a expansão do ensino ginasial apontavam claramente a inexequibilidade da medida.

O IPM julga que a expansão causou inegável prejuízo à qualidade do ensino. Embora os argumentos de Ulhôa Cintra sejam considerados louváveis e animados por boas intenções, a verdadeira intenção da medida teria sido a perturbação da ordem do ensino, pois a simples

falta de estrutura pessoal e material deveria ser, na visão dos militares que conduziam o IPM, um claro impedimento à medida. A Portaria 31 também teria tido esse mesmo fim – suscitar descontentamentos – e, como fora baixada após o início do ano letivo, era inadequada – coincidentemente ou não, os argumentos do IPM são os mesmos que os de Sólon Borges dos Reis. Mais uma vez, o secretário teria sido enganado, pois considerou apenas os efeitos moralizantes da Portaria, mas não seu propósito mobilizador. Portanto, para o IPM, ao incentivar a greve dos estudantes secundaristas em 1968, os professores dos vocacionais – como Darcy Paulillo dos Passos, Carmem Maria Craidy, Nagib Miguel Elchmer, Sebastiana Correia Bittencourt Guimarães e Luiz Benedito Orlandi – estariam orquestrados com a SE.

Além da Portaria 31, outra medida pensada por Azanha para viabilizar o ensino democratizado também foi atacada no IPM: a limitação do número de alunos reprovados foi vista como afronta à autoridade do professor e incentivo à fraude, favorecendo a desmoralização e a queda de qualidade do ensino. Portanto, de acordo com o IPM, os efeitos de longo prazo da reforma seriam catastróficos: a aprovação de alunos despreparados seria sentida no ciclo colegial e, futuramente, no mercado de trabalho, acarretando impactos negativos ao desenvolvimento do país.

Assim, o IPM define a claramente a responsabilidade de Azanha na existência de propósitos subversivos na SE, pois seus atos teriam seguido as diretrizes do comunismo internacional, pois tanto a democratização do ensino como o fomento de insatisfações e reivindicações de classe faziam parte das técnicas de subversão preconizadas pelo Partido Comunista, pela União Internacional dos Estudantes e pela Organização Continental Latino--Americana de Estudantes, todas organizações de esquerda.

Já as conclusões do IPM sobre o SEV tiveram como base estudos encomendados pelos militares aos professores universitários Laerte Ramos de Carvalho, ex-reitor da Universidade de Brasília, ex-diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais e membro do Conselho Estadual de Educação, e Amélia Americano Domingues de Castro, que também fazia parte do CEE (Brasil, 1970, p. 13). O objetivo dos estudos era verificar a validade dos vocacionais como sistema educacional, observando se suas diretrizes pedagógicas favoreciam a instauração da ideologia marxista entre os alunos e a predisposição à mobilização social. Esses estudos ativeram-se à disciplina de estudos sociais, às práticas de autoavaliação e de estudo do meio e à validade do ensino vocacional como um ensino renovado.

Concluíram que os vocacionais eram um ensino caro, cuja experiência prolongada e onerosa não produziu os efeitos desejados, pois se fechou em si mesma, sem dar orientações proveitosas para a rede regular de ensino. O objetivo expresso de transformação social presente na proposta pedagógica do SE.V era propício à ideologia marxista. Embora ambos os avaliadores assegurassem não haver elementos suficientes que permitissem afirmar categoricamente o propósito político do SEV, o conteúdo socializante e a tendência à conscientização política dos alunos era claramente um primeiro passo para a catequese comunista.

Diferentemente das conclusões relativas à SE, o IPM não foi tão incisivo quanto à existência de ações subversivas planejadas. Enquanto na SE a subversão foi considerada um plano orquestrado, no SEV, seria fruto da desorganização do ensino e do clima propício do período. Da mesma forma, embora o IPM afirme a responsabilidade de Maria Nilde por atos de subversão, essa responsabilidade seria relativa, pois decorreria da autonomia didática do SEV e da ação centralizadora de Maria Nilde sobre as orientações pedagógicas. O estudo do meio, a autoavaliação e a disciplina de estudos sociais faziam parte das orientações de Maria Nilde, assim, ela deveria ter se preocupado com essas questões, que tendiam a ser desvirtuadas pela ideologia marxista. Outro fato que concorreu para a responsabilização de Maria Nilde foi a admissão dos professores Darcy Paulillo dos Passos, Carmem Maria Craidy, Nagib Miguel Elchmer, Sebastiana Correia Bittencourt Guimarães e Luiz Benedito Orlandi, responsáveis pelas greves e passeatas dos estudantes secundaristas. Embora, Maria Nilde tenha afirmado que a entrada desses professores no Colégio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha havia sido uma manobra da SE, o IPM afirma que a diretora tinha autonomia para impedir sua contratação e não o fez. Pelo contrário, ela acabou afastando funcionários do SEV que se opunham a esses professores ligados à esquerda.

Mesmos assim, a responsabilidade de Maria Nilde é atenuada; segundo o IPM, ela não seria uma agente de esquerda. Sustenta-se essa afirmação no fato de ela ser ligada à Igreja Católica e, principalmente, o depoimento da Irmã Maria Ana de Lourdes – Luccilla Maria Rui Barbosa Baptista –, que fora, em 1964, uma das organizadoras da Marcha da Família com Deus Pela Liberdade. Segundo os militares, o apoio de Maria Nilde aos professores esquerdistas teria resultado de seu excessivo apego ao sistema de ensino pelo qual ela era responsável. A ameaça da implantação dos colégios pluricurriculares a teria levado a procurar aliados na luta contra as reformas de ensino, e a identificação da reforma de ensino como

parte dos acordos MEC-Usaid teria sido uma possibilidade de união entre Maria Nilde e os professores esquerdistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O juízo acerca da reforma no ensino

> Uma das mais notáveis consequências da Revolução de 64 foi a transformação das atitudes do governo da União em face dos problemas da educação [...] Pode notar-se, assim, de ano para ano, um efetivo progresso na educação nacional, ao menos no que diz respeito ao esforço de levar a escola à maioria da população [...] (Anexo G).

Quem lê esse trecho de notícia publicada em 1971 é incapaz de imaginar que, um ano antes, os militares haviam acusado a democratização do ensino ginasial durante a administração Ulhôa Cintra de ter fins de subversão comunista, e é interessante também que, embora o IPM da Secretaria da Educação tenha chegado a essa mesma conclusão – a de que as reformas que ampliaram o acesso à escola eram parte de um plano subversivo –, essas acusações nunca tenham ido a público. Pelo contrário, o governo sempre se jactou da expansão do ensino ginasial em sua propaganda política.

Logo ao assumir, Paulo Ernesto Tolle, o novo secretário da Educação do governo Abreu Sodré,[15] fez questão de assegurar que a reforma no ensino não seria sustada: a democratização do ginásio e sua integração com o ensino primário eram uma realidade que não seria abandonada (A reforma..., s/d). Também é preciso atentar para o fato de que as reformas que visavam a expansão da rede de ensino ginasial eram uma pauta nacional em 1970, mesmo antes do afastamento de Azanha e Ulhôa Cintra. No início de 1970, o ministro da Educação Jarbas Passarinho já acenava com as primeiras ideias do que viria a ser a reforma empreendida pela Lei n° 5.692/1971, que acabou com a divisão entre ensino primário e ginasial, extinguindo o exame de admissão e instituindo a escolarização obrigatória de oito anos em todo o território nacional. As reportagens a respeito publicadas em São Paulo sempre incluíam felicitações ao governo paulista, que se antecipara a tais medidas (Como..., 1970).

O fato de a reforma Jarbas Passarinho ser um assunto público antes mesmo da saída de Azanha e Ulhôa Cintra da SE mostra como o regime militar era multifacetado, não tendo um projeto único ou hegemônico para a educação. Na verdade, imputar fins subversivos à reforma do ensino paulista era mais um jogo político do que um descontentamento dos militares com as medidas de democratização do ensino tomadas por Azanha. Da mesma forma, as políticas educacionais tampouco eram hegemônicas. O próprio Azanha, por

[15] Paulo Ernesto Tolle assumiu a Secretaria alguns meses depois de Hely Lopes Meirelles.

exemplo, se tornaria um opositor da Lei nº 5.692/71, a qual acusa de cometer generalizações indevidas, transpondo a experiência paulista para outras regiões do Brasil onde nem mesmo o ensino primário era universalizado e consolidado.

Ao final do governo Abreu Sodré, a Imprensa Oficial do Estado de São Paulo imprime uma publicação sobre seus feitos na educação:

> E quem quiser verificar o programa educacional do governo Abreu Sodré, nos seus quatro anos de exercício, vai verificar que foi plenamente alcançada, em São Paulo, a meta prioritária da Revolução de 1964. A meta de garantir a todos o direito às possibilidades, através da democratização de ensino (São Paulo, [197-]).

Sem fazer nenhuma referência à repressão sofrida pela SE ou aos conflitos e às mudanças de pessoal na pasta, o texto trata todo o governo como um bloco único, pautado pela democratização do ensino. A democratização é o ponto central da publicação, que ostenta os números impressionantes da expansão da escola. É evidente que essa propaganda visava conquistar a opinião pública, que via com bons olhos a possibilidade de ter seus filhos na escola. Isso mostra que o projeto de democratização do ensino não era animado por um único motivo. Assim como Azanha usou o governo para implantar um projeto de democratização baseado em suas convicções acerca da função social da escola, o governo também usou as medidas de Azanha para cumprir sua agenda.

E aí reside a complexidade da questão, pois, nesse contexto histórico, há diversas políticas educacionais que não se alinham a uma única diretriz, mas aos mais diversos – e, não raro, divergentes – motivos e pela ação das mais diversas personagens. É a singularidade de cada uma delas que permite avaliar sua relevância. A política educacional da administração Ulhôa Cintra não pode ser tomada como um reflexo das diretrizes do Ministério da Educação e muito menos ser confundida com a repressão dos órgãos do Estado na mesma época. Fechar os olhos a essa diferença é tentar compreender o complexo a partir de um esquema simplificado e generalizador.

E esse tipo de juízo – simplificado e generalizador – fez-se tanto pela esquerda, que repudiou a reforma enquadrando-a como um plano do regime militar para sucatear o ensino público, quanto pela direita, que a enquadrou como parte de um plano comunista para desestabilizar o governo e a sociedade. Em meio a esses ajuizamentos rasos, que procuravam

alocar as medidas em “contextos maiores” e em análises macroestruturais, perdeu-se a singularidade da reforma do ensino.

Assim, o juízo acerca da reforma do ensino empreendida por Azanha é, em grande medida, moldado pela memória que se tem da ditadura militar. Um caso ilustrativo desse fato é a diferença entre os depoimentos de d. Glória Azanha – esposa de José Mário – e de Luciana Azanha, filha de ambos. Em conversa telefônica travada durante esta pesquisa, d. Glória se mostrou muito empenhada em absolver o marido das acusações de subversão, como se elas fossem um insulto à honra de sua família. A filha, por outro lado, procura ressaltar a subversão da ordem que as medidas tomadas pelo pai ocasionaram no ensino paulista. Luciana vê a ampliação do acesso à escola para os que antes eram excluídos como uma medida revolucionária, algo que transgrediu a ordem imposta pelo regime militar. Nesse caso, a experiência diversa das gerações com o período da ditadura acaba por influenciar seu julgamento sobre a reforma no ensino. D. Glória, de uma geração para qual o regime militar era a manutenção da ordem, não compartilha da visão da filha, de uma geração que já vê o regime militar como uma ditadura usurpadora.

Essa polêmica que envolve conflitos geracionais e de posicionamento político se reflete bem no título de uma reportagem do início de 1968, ainda tratando da polêmica em torno dos exames de admissão facilitados: “Ginásio: o tempo dirá quem tem razão”. Independentemente de quão longe estivessem as medidas tomadas pela administração Ulhôa Cintra, a sentença que o tempo dava a Azanha era sempre pesada. Quando a ditadura ainda vigorava, suas medidas foram responsabilizadas pela queda da qualidade do ensino. Quando a ditadura caiu e toda e qualquer ação governamental entre 1964 e 1985 passou a ser demonizada pela visão vencedora do período, as medidas de Azanha seguiram sendo responsáveis pela desestruturação do ensino, não já como uma afronta aos militares, mas como parte de seu projeto.

Ao fim e ao cabo, essa pesquisa pretende concluir que o tempo não é sempre bom juiz. São os homens que ajuízam, e a causa vencedora é apenas a vencedora, não necessariamente a melhor. Embora, no plano das liberdades políticas, a ditadura não fosse de maneira alguma democrática, é possível afirmar que ela adotou políticas de democratização de um direito social como a educação. O regime militar brasileiro não era homogêneo. Era possível que, dentro dele, a partir de visões e atos singulares, brotassem iniciativas fundadas em concepções verdadeiramente democráticas.

E era essa a intenção da SE quando da expansão das vagas no ginásio, em 1968: fazer da educação um verdadeiro bem público, e não um fator de distinção social.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-Usaid**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A Usaid e a educação brasileira:** um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Cortez, 1982.

ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **A vida do espírito:** o pensar, o querer e o julgar. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

AZANHA, José Mário Pires. **Formação de professores e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac, 2006.

_____. Homenagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200014>. Acesso em: 26 abr. 2012.

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

_____. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992.

_____. **Educação:** alguns escritos. São Paulo: Nacional, 1987.

_____. **Conceito de experimentação educacional:** uma contribuição à sua análise. São Paulo: S.N., 1972.

_____. O trabalho do SAP e dos SERAPs e o papel do professor na reforma do ensino. In: ENCONTRO DOS SERAPS, 2, 18 nov. 1969a, São Paulo. Palestra. **Transcrição**. [Acervo pessoal de Luciana Pires Azanha.]

_____. O papel do professor primário no esforço de renovação do ensino paulista, ago. 1969b, São Paulo. Palestra a diretores de grupos escolares e a coordenadores dos SERAPs. **Transcrição**. [Acervo pessoal de Luciana Pires Azanha.]

BRAGA, Aristides. A Revolução de 64, 2008. Disponível em: <http://textolivre.com.br/artigos/4522-a-revolucao-de-1964>. Acesso em: 18 abr. 2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A construção da escola pública que temos:** alguns capítulos da expansão da rede de ensino público no Estado de São Paulo, 2009. Versão preliminar inédita.

_____. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____. **Discurso de posse para a Academia Paulista de Educação**, 2004.

CALBENTE, Leandro. **É Tudo Verdade 2011:** Vocacional: uma aventura humana, 2011. Disponível em: <http://www.cinefilia.net/porfalaremcinema/?p=6290>. Acesso em: 18 abr. 2012.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Política e docência:** o compromisso público como vocação. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010a. (Coleção Educadores Brasileiros – MEC.)

_____. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 839-851, set./dez. 2010b.

_____. O declínio do sentido público da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, p. 411-424, 2008.

DÓRIA, Antônio de Sampaio. **Questões de ensino**, v. 1. São Paulo: Monteiro Lobato e Cia. Editores, 1923.

EUGENIO, Marcos F. Napolitano de. Historiografia, memória e história do regime militar brasileiro. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 23, p. 193-196, nov. 2004.

FON, Antônio Carlos. **Tortura:** a história da repressão política no Brasil. São Paulo: Parma, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1980.

GOERTZEL, Ted. MEC-Usaid: ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira. **Revista Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro: ano III, n. 14, p. 123-137, 1967.

GÓES, Luiz Antônio Cunha e Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

GORDO, Nivia. **História da Escola de Aplicação da FEUSP (1976-1986):** a contribuição de José Mário Pires Azanha para a cultura escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos:** o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004.

LIMA, Raymundo de. **Educação no Brasil:** o pensamento e atuação de José Mário Pires Azanha. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 1976.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães Nogueira. **Ajuda externa para a educação brasileira:** da Usaid ao Banco Mundial. Cascavel: Edunioeste, 1999.

PAULINO, Clóvis Edemar. **José Mário Pires Azanha:** uma introdução a um pensamento de significativa contribuição ao debate educacional brasileiro (políticas públicas e práticas escolares). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PEDROSO, Leda Aparecida. **Democracia, política e administração educacional:** a proposta Montoro (1978-1984). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. O Colégio Vocacional Oswald Aranha de São Paulo. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1980.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SÃO PAULO. **Quatro anos de educação:** governo Abreu Sodré, 1967-1970. São Paulo, [197-].

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. São Paulo: Edusp/Saraiva, 1968.

SPOSITO, Marilia Pontes. **A ilusão fecunda:** a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Edusp/Hucitec, 2010.

SPOSITO, Marilia Pontes. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 46, n. 104, out./dez. 1966, p. 278-287.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Educação. Biblioteca. Acervo José Mário Pires Azanha, s/d. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/biblioteca/acervos/acervo-azanha>. Acesso em: 18 abr. 2012.

ARTIGOS DE JORNAL

13 COLÉGIOS EM GREVE COM A APLICAÇÃO. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 22 mai. 1968.

240 MIL EM EXAMES HOJE. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 12 dez. 1967.

250 MIL PRESTAM EXAME DE ADMISSÃO. **Última Hora**, São Paulo, 12 dez. 1967.

A CRISE DO ENSINO SECUNDÁRIO OFICIAL. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 19 dez. 1968.

A MINIGREVE. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 21 mai. 1968.

A PASSEATA DOS COLÉGIOS EM GREVE. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 23 mai. 1968.

A SUBVERSÃO ENTRE OS ESTUDANTES. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 19 nov. 1970a.

A SUBVERSÃO NA ESCOLA. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 19 nov. 1970b.

A SUBVERSÃO NO ENSINO: VEJA. **Diário de Notícia**, São Paulo, 22 out. 1970c.

ACERTADAS AS BASES PARA REVOLUÇÃO EDUCACIONAL. **Diários Associados**, São Paulo, 7 abr. 1970.

ADMISSÃO APROVA 80% DOS INSCRITOS. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 13 dez. 1967.

ADMISSÃO DEVE APROVAR 80% DOS INSCRITOS. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 13 dez. 1967.

ADMISSÃO FOI RÁPIDO E FÁCIL. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 13 dez. 1967.

ADMISSÃO: RESULTADO DO EXAME SAI DIA 19. **Diário de Popular**, São Paulo, 13 dez. 1967.

BAURU: 2.000 CRIANÇAS SEM VAGAS NOS GINÁSIOS. **Diário de São Paulo**, São Paulo, 19 dez. 1967.

COMO ESTÁ O ENSINO COM A REFORMA. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 21 jan. 1970.

CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES. **Diário de São Paulo**, São Paulo, 21 jan. 1968.

DEPUTADO VÊ NO ADMISSÃO FALÊNCIA DO ENSINO BASE. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 12 dez. 1967.

EDUCAÇÃO, CONTRATO DE PROFESSORES DE AULAS. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 17 jan. 1968.

EM DEFESA DA PORTARIA NÚMERO 31. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 21 mai. 1968.

ENSINO É DIFÍCIL EM PRUDENTE. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 27 jan. 1968.

ENSINO FALHO AJUDA A SUBVERSÃO. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 15 nov. 1970.

ENSINO SECUNDÁRIO. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 22 mai. 1968.

ESSES POBRES PROFESSORES. **Folha da Tarde**, São Paulo, 3 jan. 1968.

ESTUDANTES DO RIO AMEAÇAM: GREVE GERAL. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 23 mai. 1968.

ESTUDANTES EM GREVE PRETENDEM FAZER CONCENTRAÇÃO NO DIA 23. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 20 mai. 1968.

EXAME DE ADMISSÃO: APLAUSOS. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 4 jan. 1968.

EXAME FÁCIL PARA GINÁSIO DEU ALEGRIAS E TRISTEZAS. **Diário de São Paulo**, São Paulo, 13 dez. 1967.

EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 26 dez. 1967.

GINÁSIO: O TEMPO DIRÁ QUEM TEM RAZÃO. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 24 mar. 1968.

GINÁSIO: VAGAS PARA TODOS. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 15 dez.1967.

GINÁSIOS TÊM EXCEDENTES. **Diário de São Paulo**, São Paulo, 18 jan. 1968.

GINÁSIOS. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 19 jan. 1968.

HÁ VAGAS PARA TODOS. **Última Hora**, São Paulo, 15 dez. 1967.

HOJE EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO. **Diário de São Paulo**, São Paulo, 12 dez. 1967.

INTERPRETAÇÕES DIVERGENTES DOS EXAMES PADRONIZADOS DE ADMISSÃO. **Diário da Noite**, São Paulo, 14 dez. 1967.

MATRÍCULAS. **Diário de São Paulo**, São Paulo, 10 jan. 1968.

MÉDICI: META É A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 26 jun. 1971.

MESTRES FAZEM SACRIFÍCIOS PELA ATUALIZAÇÃO DO ENSINO. **Diário de São Paulo**, São Paulo, 21 jan. 1968.

NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL: APESNOESP DEFINE POSIÇÃO. **Diário Popular**, São Paulo, 3 jan. 1968.

OS RESULTADOS DOS EXAMES DE ADMISSÃO SAÍRAM ONTEM. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 21 dez. 1967.

PROCURADOR DENUNCIA EX-SECRETÁRIO POR SUBVERSÃO. **Folha da Tarde**, São Paulo, 1 set. 1972.

PROFESSORES ACHAM QUE CANDIDATOS SEM PREPARO PASSARAM NO EXAME DE ADMISSÃO. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 14 dez. 1967.

PROFESSORES QUEREM RECEBER OS ATRASADOS. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 19 mai. 1968.

PROVAS DE ADMISSÃO NÃO FORAM DIFÍCEIS, MAS MUITOS ERRARAM. **Diário de Notícias**, São Paulo, 13 dez. 1967.

QUADRILHA SUBVERSIVA FUNCIONAVA NO GOVERNO. **Folha da Tarde**, São Paulo, 1 set. 1972.

REALIZADOS ONTEM EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO. **Diário Popular**, São Paulo, 13 dez. 1967.

RIGOR PREJUDICOU ALUNOS DA CAETANO. **Última Hora**, São Paulo, 4 jan. 1968.

SÃO PAULO JÁ APLICA BASE DA REFORMA. **O Estado de S.Paulo**, São Paulo, 26 jun. 1971.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO RESPONDE. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 20 jan.1968.

TERMINARAM OS EXAMES DE ADMISSÃO AO GINÁSIO. **Última Hora**, São Paulo, 13 dez. 1967.

ULHÔA ACHA OS EXAMES CERTOS. **Última Hora**, São Paulo, 13 dez. 1967.

ULHÔA CINTRA ANUNCIA RACIONALIZAÇÃO DO ENSINO. **Diário Popular**, São Paulo, 10 jan. 1968.

ULHÔA CINTRA DEIXA A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 1 mai. 1970.

DOCUMENTOS LEGAIS

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso: 18 abr. 2012.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/busca/?o=relevance&v=legislacao&colecao=S&colecao=S&conteudolegin=&numero=477&ano=1969&tipornormaF=Decreto-Lei>. Acesso: 18 abr. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso: 18 abr. 2012.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 9, de 24 de março de 1969a. Dispõe sobre a regulamentação do curso técnico em orientação pedagógica para o ensino primário. [Acervo pessoal: Luciana Azanha.]

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 51.575, de 20 de março de 1969b. Regulamenta os artigos 12 e 14 da Lei nº 10.168, de 10 de julho de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/223700/decreto-51575-69-sao-paulo-sp>. Acesso em: 26 abr. 2012.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 36, de 30 de dezembro de 1968a. Estabelece normas para a organização do colégio integrado do ciclo colegial secundário e normal, e dá outras providências. [Acervo pessoal: Luciana Azanha.]

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Departamento de Educação. Ato nº 306, de 19 de novembro de 1968b. Dispõe sobre medida do rendimento no curso primário. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, SP, 20 nov. 1968, p. 18.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Departamento de Educação. Decreto nº 50.133, de 20 de agosto de 1968c. [Acervo pessoal: Luciana Azanha.]

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Secretaria Geral Parlamentar. Lei nº 10.125, de 4 de junho de 1968d. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1968/lei%20n.10.125,%20de%2004.06.1968.htm>. Acesso: 18 abr. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Departamento de Educação. Portaria nº 31, de 22 de março de 1968e. [Acervo pessoal: Luciana Azanha.]

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Secretaria Geral Parlamentar. Lei nº 10.038, de 5 de fevereiro de 1968f. Dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1968/lei%20n.10.125,%20de%2004.06.1968.htm>. Acesso: 18 abr. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Departamento de Educação. Decreto nº 49.213, de 15 de janeiro de 1968g. Determina a contratação de professores para a regência das aulas excedentes em regime CLT. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 jan. 1968, p. 31.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Departamento de Educação. Portaria nº 86, de 28 de junho de 1967. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 29 jun. 1967.

DOCUMENTOS RESULTANTES DE INVESTIGAÇÕES CONTRA A SE

BRASIL. Ministério do Exército. II Exército. Quartel-General. **Inquérito Policial Militar**. Presidência: Coronel do Exército Rubens Resstel. Apelada: Secretaria da Educação. Concluído em 24 de setembro de 1970.

RESSTEL, Rubens. **Infiltração comunista nos meios educacionais**. Explanação no Círculo Militar de São Paulo às autoridades e ao professorado paulista, em 11 de novembro de 1970. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado (Serviços de Artes Gráficas), 1970.

SÃO PAULO. Departamento de Segurança Pública. Serviço de Informações. Ficha de José Mário Pires Azanha, [1969 ou 1970]. **Arquivo Público do Estado de São Paulo**, São Paulo: DOPS 52-z-0-6605.

ENTREVISTAS

BEISIEGEL, Celso de Rui, colega de Azanha no Centro Regional de Pesquisas Educacionais no período imediatamente anterior a atuação de Azanha na Secretaria da Educação. São Paulo, ago. 2011.

FREIRE, Breno Benedito Andrade e, chefe do gabinete de Azanha entre 1967 e 1970. Sumaré, out. 2011.

FREIRE, Edy Aparecida Almeida, assessora de Azanha e relatora do projeto que unificou os exames de admissão ao ginásio. Sumaré, out. 2011.

GOIANO, Nice Rocha, secretária de Azanha entre 1967 e 1970. São Paulo, set. 2011.

GORDO, Nivia, convidada por Azanha, durante a Administração Ulhôa Cintra, para trabalhar num setor da Secretaria que previa auxiliar os professores a lidar com as reformas no ensino. São Paulo, set. 2011.

NAGLE, Márcia, esposa de Jorge Nagle, amigo e companheiro de faculdade de Azanha. São Paulo, set. 2011.

SILVA, Arlete Marques da, assessora de Azanha entre 1967-1970. São Paulo, out. 2011.

ANEXO A – Plano de Educação de São Paulo

PLANO DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

I CONCEITO DE PLANO

II PREMISSAS PARA UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

. Ensino Primário
. Ensino Secundário
. Ensino Normal

III PROJETOS DE ATIVIDADES

IV ANEXOS

Departamento de Educação

(Documento Preliminar)

SÃO PAULO - 1967

I - CONCEITO DE PLANO

"Plano de Educação" tem rotulado iniciativas com diferentes motivações, amplitudes e objetivos, revelando que o uso da expressão não tem sido feito com muita clareza. Tal ambigüidade decorre não apenas da complexidade do problema do planejamento educacional, como também da relativa indiferença com que tem sido tratada a questão de uma nomenclatura em educação. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é omissa ou imprecisa em relação a um conjunto de têrmos que são fundamentais a um diploma legal que fixa os princípios da educação brasileira. No entanto, em um ponto êsse texto é bem claro : quando ressalta que plano deve ser estabelecido para sistema de ensino, de modo quê, não existindo sistema, não se pode pròpriamente falar de plano de educação, a não ser em sentido bem restrito de simples esquema de distribuição e aplicação de recursos. Tanto assim parece, que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fica explícito que planos de educação serão elaborados pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação, isto é, deve haver planos para

os sistemas de ensino admitidos pela Lei : o federal e os estaduais. Pressupõe-se pois -- e essa pressuposição é coerente com o espírito da Lei -- que a idéia de plano surge e ganha sentido em decorrência da necessidade de racionalização de esforços para o desenvolvimento de um dado sistema de ensino. A principal inferência que se impõe a partir dessa vinculação entre sistema e plano, é que o estabelecimento de um plano de educação implica, preliminarmente, a definição de uma política educacional, e a conseqüente fixação de metas para a melhoria do sistema de ensino e a expansão do atendimento escolar. Nesses têrmos, um plano de educação se define como o conjunto de medidas de natureza técnica, administrativa e financeira -- a serem executadas num certo prazo -- e selecionadas e escalonadas a partir de uma política educacional. Êsse conceito de plano tem a sua principal vantagem no fato de pôr em relêvo o que é realmente imprescindível : a definição de uma política educacional. Porque sòmente assim se tem um critério para decidir sôbre as alterações na estratégia adotada e que a prática indicar como necessárias . Dêsse modo, não é indispensável nem é importante que um plano de educação se estabeleça exaustivamente num certo momento. Êle pode e deve -- para não se resumir em uma simples declaração de intenções -- incluir, de início, apenas aquelas medidas imediatamente viáveis, e ser ampliado face às possibilidades que forem sendo criadas. O que importa é que as particulares medidas postas em execução em um certo momento e as demais acrescentadas ao longo da ação, sejam compatíveis entre si e coerentes com as diretrizes fixadas pela política educacional. Conceber a planificação educacional em outros têrmos, pode conduzir a uma estimativa,

ingênuamente otimista, das efetivas possibilidades de uma intervenção racional nessa área. É preciso ter sempre presente a intrínseca complexidade do processo educativo, o seu relacionamento com os demais processos sociais -- e a insuficiência e precariedade das informações e pesquisas disponíveis nesse setor.

II - PREMISSAS PARA UMA POLÍTICA EDUCACIONAL.

ENSINO PRIMÁRIO

No tocante ao ensino primário, as duas exigências fundamentais são : expansão do atendimento e melhoria qualitativa. Exigências que precisam ser enfrentadas conjuntamente e não de modo alternativo como, equívocamente, tem sido feito até hoje nas tentativas de planificação do ensino primário. Pois o "deficit" de vagas tem de tal modo sido sobreposto aos demais problemas, que a melhoria da qualidade qpenas mereceu tratamento parcial e aleatório, e por isso mesmo sem resultados expressivos e cumulativos. Essa situação tem se agravado tão ràpidamente nos últimos anos, que a ninguém escapa, nem mesmo ao leigo, a flagrante deteriorização dos padrões de ensino oferecido nas escolas primárias. No entanto, tal constatação não deve conduzir ao êrro oposto do que tem sido cometido. Expansão da rêde e melhoria do ensino não são e não podem ser objeto de uma opção que seria absurda, pois nem o reerguimento do ensino primário pode ser remetido para o tempo em que a última criança encontra vaga nas escolas, nem a ampliação do atendimento pode ser detida até que se complete uma renovação dos padrões do ensino. Ambos os problemas exigem uma abordagem conjunta e integrada.

Com relação à ampliação da rêde o de que se necessita preliminarmente é da coordenação dos esforços

desenvolvidos na aplicação dos recursos estaduais, municipais e particulares e, ainda, daqueles provenientes dos Fundos federais e do Salário-Educação. Sem essa coordenação, a expansão da rêde escolar no Estado se fará sempre de modo tumultuado, ocasionando ao mesmo tempo a omissão e a redundância com inevitável desperdício de recursos já por si insuficientes. Mas tal é o "deficit" de salas de aula que não bastará a simples cooedenação de esforços, é preciso ainda que novas soluções no setor de construções escolares sejam ràpidamente encontradas ou experimentadas, como já vem ocorrendo em outros Estados da Federação. Como parte, também, do esfôrço que precisa ser feito para atenuar os efeitos da carência de salas, é preciso empreender uma ampla mobilização da opinião pública , no sentido de que entidades e particulares cedam, total ou parcialmente, locais para instalação de novas escolas até que seja possível a construção dos edifícios necessários.

No que diz respeito à melhoria qualitativa do ensino, a tarefa é mais complexa ainda, porque sob essa expressão não se pode entender apenas a renovação de métddos , mas esfôrço mais amplo que abranja tôdas as dimensões do processo educativo. Para isso é necessário o rompimento com uma concepção das funções sociais da escola primária, que insiste em ver nesta instituição a agência realizadora de uma tarefa quê, na verdade, supera as suas efetivas possibilidades de atuação. Pretender, por exemplo, que num contexto urbano-industrial em elevado estágio de desenvolvimento, a escola primária forme a personalidade integral do educando, não é, de maneira alguma, valorizar-lhe as funções. É antes uma colocação ingênua e até certo ponto prejudicial por quê, desconsiderando as reais possibilidades de ação da escola primária, lhe

propõe objetivos quê, por inatingíveis, não propiciam ao processo educativo e orientação, necessária à sua organização e desenvolvimento. Uma instituição que retém a criança durante apenas algumas horas do dia , quase sempre empobrecendo o seu ambiente, não pode nem deve se propor à formação integral da personalidade dessa criança porque essa é uma tarefa irrealizável nessas condições. Mas pode e deve procurar exercer uma influência integradora das experiências que a criança viva, dentro e fora da escola, com vistas ao desenvolvimento harmônico da personalidade do educando. Não é possível formar integralmente criança no pedaço de vida que ela passa na escola, mas êsse período pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento de hábitos e atitudes que permitam à criança -- sob a orientação do professor -- uma integração de tôdas as suas experiências. No pouco tempo em que retém o educando, a escola não mais pode propiciar-lhe a extensa gama de oportunidades de experiência educativa que seria desejável, mas nada impede que a ação da escola extravase os seus próprios muros e alcance a criança nos ambientes em que vive. No entanto, para isso é preciso que os padrões da atividade escolar sejam reformulados e adaptados à estrutura da sociedade na qual a escola se insere, de modo que essa agência educativa possa pretender à realização de uma integração e orientação das influências que a criança sofre.

Não há, entretanto, sòmente um único caminho capaz de conduzir a essa reestruturação do processo educativo. Por isso não é necessário nem conveniente que o ensino primário do Estado se organize segundo segundo um único modêlo, mas antes é desejável que se multipliquem as tentativas experimentais. Tais tentativas -- ainda que de pequena extensão num primeiro

momento -- acabarão por exercer decisiva pressão no sentido de vencer a inércia que tem imobilizado o ensino primário paulista num esfôrço meramente alfabetizante. As próprias comunidades acabarão por se mobilizar para conseguir que as escolas que as servem sejam organizadas segundo os padrões de um ensino renovado, compreendendo que a simples criação de escolas não pode constituir meta definitiva de suas reivindicações, pois nenhuma verdadeira reforma escolar se implantará enquanto as comunidades se contentarem com as más escolas.

ENSINO SECUNDÁRIO

O ensino secundário em São Paulo sofreu nos últimos anos uma extraordinária expansão. Êsse crescimento foi de tal ordem que não foi possível acompanhá-lo com as providências de natureza quantitativa e qualitativa que se faziam necessárias para assegurar padrões mínimos de eficiência a êsse grau de ensino. Quanto ao primeiro problema : o da falta de prédios não há motivo para maiores preocupações por quê, a curto prazo poderá ser atenuado e a médio, pràticamente resolvido. Mas o problema da qualidade é muito mais sério, pois na verdade, com a presente situação se está comprometendo de maneira irreversível o processo de formação de legiões de adolescentes. E no entanto o ensino secundário é o ponto nevrálgico de todo o sistema escolar, porque dêle os jovens saem, diretamente, para a vida profissional ou para a universidade. Além dêsses problemas, talvez peculiares a uma "crise de crescimento", o ensino secundário paulista se ressente ainda dos efeitos de uma perplexidade universal quanto aos rumos que deve tomar êsse nível de ensino pois, pràticamente, em todos os sistemas escolares do Ocidente, a orientação geral do ensino secundário é tema que tem conduzido a infindáveis polêmicas e a profundas divergências, porque a expres

são "formação geral" aplicada aos objetivos e à organização do currículo dêsse grau de ensino não teve , històricamente, um sentido unívoco e preciso. No Renascimento, o estudo das línguas clássicas representou um poderoso instrumento de renovação e de libertação de modos de pensar e de sentir ao propiciar ao homem a oportunidade de acesso ao saber antigo. Entretanto, com o surgimento da ciência moderna e a renovação da filosofia e das matemáticas, deixou de existir a necessidade de que o desenvolvimento intelectual dos jovens se fizesse principalmente pela leitura dos textos clássicos. Então, daí para cá , abriu-se uma polêmica, que não se encerrou ainda, sôbre o caráter que deve ter a formação geral da adolescência. Polêmica em grande parte ociosa e equivocada porque se deteve em problemas que são, na verdade, simples decorrências. Pois saber se o ensino secundário deve ser, preponderantemente, de cunho literário ou científico ou prático, ou ainda se meramente propedêutico ao ensino superior, ou já, marcadamente, profissionalizante, não constitui na verdade o cerne da questão. O que importa é quê, qualquer que seja a particular organização que se adote para o ensino secundário, êle tenha, como no Renascimento, um sentido essencialmente instrumental. Instrumento -- não de uma destinação profissional precoce da juventude -- mas que lhe sirva de meios para quê, com autonomia de vontade, se defina e faça opções frente às imprevisíveis oportunidades de um mundo em permanente mudança. O problema consiste, pois, na elucidação do sentido que deve ter a formação geral da adolêscência nas condições atuais da vida brasileira. Para isso é necessário, preliminarmente, redifinir os componentes dessa chamada cultura geral. Redifinição que especifique claramente o conteúdo de uma formação geral destinada a se constituir em um

instrumento de integração dos jovens na sociedade em que vivem. Nesses têrmos essa formação deverá ser orientada de maneira que os elementos culturais transmitidos aos jovens possam levá-los a compreender os aspectos básicos e os valores fundamentais de sua sociedade e da sua época. É preciso, pois, que comrelação ao ensino secundário se organize um único tipo de escola que ministre um ensino que continue e amplie a base comum fornecida pela escola primária , sem a multiplicação de cursos paralelos que apenas servem para reforçar a idéia de que formação geral é necessàriamente ociosa e não pode vir a ser instrumento de uma definição vocacional.

ENSINO NORMAL

Uma profunda reforma do ensino normal exige, preliminarmente, a reformulação do próprio ensino primário, porque a concepção que se tenha dêste é que fornecerá os critérios para organização daquele. Não é possível formar adequadamente o professor primário sem uma visão clara do papel que deve representar como educador nas atuais condições da escola primária. É, pois, a própria organização do processo de educação primária que determinará a orientação a ser impressa ao esfôrço de restabelecimento do ensino normal paulista em um padrão que êle já teve e que se perdeu com a rápida e indisciplinada expansão. Talvez em nenhum outro grau ou ramo de ensino seja mais evidente a relação direta entre a expansão desordenada da rêde e a deteriorização conseqüente do nível e da qualidade do ensino ; e embora o problema não seja exclusivamente do ensino normal, é aqui talvez que os seus efeitos são mais graves porque acabam por afetar tôda a rêde de escolas primárias. Duas medidas são, pois, inadiáveis : ajustamento do ritmo de crescimento do número de escolas normais às efetivas exigências da expansão do ensino primário e re-

formulação dos padrões de organização e de funcionamento do ensino normal. Épreciso que as escolas normais e principalmente os institutos de educação se organizem e funcionem integralmente em correspondência com os seus específicos objetivos, evitando-se o que ocorre presentemente nesses estabelecimentos — onde o curso normal é um simples curso a mais e, talvez, o menos valorizado e atendido.

***

J-MPA/eo.

ANEXO B – Carta de Antônio Barros de Ulhôa Cintra a Júlio de Mesquita Filho

São Paulo, 22 de novembro de 1967.

Publicada 3/12 "Estado"

Senhor Diretor:

Dirijo-me a V.S. para solicitar-lhe a divulgação de algumas informações que me parecem do interêsse público. O assunto é, aparentemente, de pequena monta. Mas, na verdade, não o é; não apenas por sua própria importância como também por ligar-se a todo um programa de trabalho em desenvolvimento na Secretaria da Educação. Trata-se do exame unificado de admissão ao ginásio, a realizar-se em todo o Estado, no início do próximo mês. Essa medida, adotada neste ano, tem provocado diversas reações. Algumas, de crítica, que, quando sérias, foram devidamente consideradas. Outras, levia-nas, e até mesmo de má fé. E, por paradoxal que pareça, preocupo-me mais com estas últimas. Porque, sob a alegação de esclarecer ou de defender, originam-se, na verdade, em um evidente propósito de confundir ou de grangear simpatias fáceis.

Passo a expor os fatos:

1- O exame de admissão ao ginásio é exigência da Lei de Diretrizes e Bases, que no seu Artigo 36, diz - "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." Não há como contornar a clareza dêsse texto; embora o Conselho Federal de Educação tenha ha tempos, acolhido parecer, que na prática significa uma dispensa de exames. Contudo, nessa matéria, não cabe à Secretaria da Educação de São Paulo orientar-se pelo parecer do Conselho Federal, pois o problema é da exclusiva

competência do Conselho Estadual de Educação. Não há assim como evitar, neste momento, o exame de admissão ao ginásio. Nem seria prudente, talvez, suprimi-lo de pronto; embora, a longo prazo essa medida termine por impor-se, fundada que está, inclusive, na Constituição Estadual que estabelece a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos.

2- Face à inevitabilidade do exame de admissão, procurou a Secretaria da Educação realiza-lo da melhor maneira possivel: instituiu a sua unificação em todo o Estado. Esta providência atende ao mesmo tempo a dois propósitos altamente meritórios. Mais ainda, concilia-os. Refiro-me, de uma parte, ao imperativo legal que obriga ao exame, mas que também estabelece como sua finalidade exclusiva a verificação de uma satisfatória escolaridade primária. E, de outra parte, ao desejo altamente democrático, expresso, muitas vêzes pelo Senhor Governador do Estado, de dar à educação um caráter prioritário, expandindo amplamente os seus benefícios. Ora, o projeto do exame unificado de admissão ao ginásio visa a obter estas duas coisas: ajustamento do exame ao nível do ensino primário e, por fôrça disso, expansão da matrícula na 1ª série ginasial. Todos sabem que isto está sendo feito. O exame não será uma surprêsa, pois vários modelos de provas foram publicados para orientar professôres e candidatos, e a inscrição antecipada atraiu cêrca de um quarto de milhão de crianças.

3- À primeira vista pode parecer que, não obstante a boa intenção, o exame verificado é uma heresia pedagógica, porque equalizando as condições de competição dos candidatos, ignora as diferenças regionais e locais. Essa afirmação tem sido feita muitas vêzes. E embora bem intencionada, não se funda em uma análise objetiva do problema: basta, de um lado, consultar-se as estatísticas de aprovação e reprovação no

sistema alternativo de exame, vigente até o ano passado, e de outro, consideram que, em que pesem as diferenças regionais e locais, existe um mínimo, do qual ninguém pode ser dispensado para prosseguir nos estudos.

4- Mas, há ainda um outro fato para atestar, de sobejo, o fracasso do sistema anterior : funcionam, no Estado, cêrca de 3 000 classes oficiais preparatórias para exames de admissão. Classes que foram criadas para que - como cursinhos preparatórios, e sem nenhum sentido educativo - treinem o aluno para o exame. Essa excrescência - necessária no sistema anterior - e que será suprimida no próximo ano, custa atualmente cêrca de Nc$ 1 200 000,00 (hum bilhão e duzentos milhões de cruzeiros velhos). Êsses recursos terão daqui por diante uma destinação mais racional : criar mais vagas.

5- No entanto, tenho bem presente que o exame unificado de admissão ao ginásio, como medida isolada, nada significaria. Todos sabem disso. Mas, acontece que essa é uma providência que se insere em um conjunto de outras que visam, integradamente, à execução de uma política de expansão das oportunidades educacionais e à melhoria da sua qualidade. Dentre as mais significativas destaque-se a Reformulação de Currículo e Programas do Ensino Primário, Implantação e Equipamento de Centros - Pilotos de Orientação Pedagógica, Implantação de Ginásios Pluricurriculares, Avaliação e Reformulação das Escolas Experimentais, Anuário Paulista de Educação, Mecanização dos Processos de Pessoal, Estatuto do Magistério Primário, e Médio, Concurso para tôdas as Cadeiras do Ensino Secundário e Normal, e outras. Sabem, contudo, os críticos superficiais do exame unificado de admissão, que, ao desmoralizarem uma medida que atinge tão grande parcela da população, porão em risco tudo o mais.

Essa a exposição que queria fazer a V.S. Ao fazê-la, pretendo apenas esclarecer, pois sei agora que o propósito de confusão e de demagogia não mais está sendo contido, e até uma providência banal e prudente está sendo interpretada de forma tortuosa. Refiro-me à

-fls. 4- 76

São Paulo, 22 de novembro de 1 967.

guarda dos pacotes lacrados de provas, que, temporàriamente, será feita pelas Agências do Banco do Estado e da Caixa Econômica Estadual. Medida adotada por que a maioria dos estabelecimentos não possui condições mínimas de segurança, e uma só prova desaparecida comprometeria a realização de 500 000. Mas, o que deveria ser louvado como envolvimento da comunidade em uma tarefa da escola, foi tomado como desconfiança da Administração com relação à Diretores e Professôres que, afinal, aplicarão as provas, farão a sua correção e publicarão os resultados.

Grato à divulgação que V.S. der a esta carta, subscrevo-me cordialmente.

ANTONIO BARROS DE ULHÔA CINTRA
Secretário

Ilmo. Sr.
Dr. JULIO DE MESQUITA FILHO
M.D. Diretor de "O ESTADO DE SÃO PAULO"
CAPITAL

ANEXO C – Exame de Admissão ao Ginásio – 1967

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

EXAME DE ADMISSÃO AO GINÁSIO

Nome do estabelecimento: _____

Nome do aluno: _____ Nº _____

Município: _____ Data: _____ de _____ de 1967.

PROVA DE **MATEMÁTICA**

I. Complete cada uma das sentenças abaixo de modo a torná-las verdadeiras:

1) $9 \div 9 =$ _____

2) $25 +$ _____ $= 25$

3) $0,1 + 1,2 =$ _____

4) $0,2 \times 2 =$ _____

5) 2 dezenas mais 5 unidades são _____ unidades.

6) _____ $\times 2 = 0$

7) $100 \div 10 =$ _____

8) meio quilograma de balas é o mesmo que _____ gramas de balas.

9) $\frac{3}{3} =$ _____ $+ \frac{2}{3}$

10) $\frac{5}{8} -$ _____ $= \frac{3}{8}$

11) $\frac{1}{2}$ de $\frac{1}{2} =$ _____

12) $(6 \times 3) \times$ _____ $= 18$

Faça neste espaço o rascunho:

Certas :

II. Marque com uma cruz dentro do parêntese (+) a sentença verdadeira:

13) a) 12 é múltiplo de 5 ( )

b) 12 é múltiplo de 8 ( )

c) 12 é múltiplo de 12 ( )

14) O resultado de (3 + 5) x 2 é:

a) um número ímpar ( )

b) um número par ( )

c) um número primo ( )

15) a) 3 é divisor de 5 ( )

b) 3 é divisor de 8 ( )

c) 3 é divisor de 12 ( )

16) a) $1 + \frac{1}{3}$ é o mesmo que $\frac{3}{3}$ ( )

b) $1 + \frac{1}{3}$ é o mesmo que $\frac{2}{3}$ ( )

c) $1 + \frac{1}{3}$ é o mesmo que $\frac{4}{3}$ ( )

Faça neste espaço o rascunho:

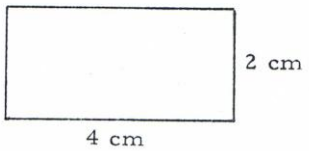
Certas :

III. Leia com atenção e depois complete as sentenças que estão abaixo:

17) Maria comeu $\frac{1}{5}$ de 15 maçãs. João comeu $\frac{2}{5}$ de 15 maçãs.

Quem comeu mais foi _____ que comeu _____ maçãs.

18) Na figura abaixo:



o perímetro é _____ cm

a área é _____ cm^2

19) Numa padaria um doce custa NCr$ 0,30.

Paulo comprou 2 doces e pagou NCr$ _____

Ângela pagou NCr$ 0,90 e levou _____ doces.

20) Um caderno custa NCr$ 0,80.

Mário comprou 3 cadernos por NCr$ 2,40.

Deu em pagamento NCr$ 5,00.

Recebeu de trôco NCr$ 2,60.

Mário deu em pagamento NCr$ _____

Nesta loja um caderno custa NCr$ _____

Com o trôco que Mário recebeu poderia comprar mais um caderno ?

Responda: Sim ou Não ? _____

Faça neste espaço o rascunho:

Certas :

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

EXAME DE ADMISSÃO AO GINÁSIO

Nome do estabelecimento: _____

Nome do aluno: _____ Nº _____

Município: _____ Data: _____ de _____ de 1967.

PROVA DE **PORTUGUÊS**

I. COMPOSIÇÃO: **O LUGAR ONDE EU MORO**

ATENÇÃO: AQUI, PASSE A LIMPO, NAS LINHAS ABAIXO, O RASCUNHO QUE VOCÊ FÊZ NA PÁGINA AO LADO.

Valor:

II. ENTENDIMENTO DE TEXTO.

LEIA COM ATENÇÃO E PROCURE ENTENDER BEM O TEXTO ABAIXO. TÔDAS AS PERGUNTAS VÃO SER TIRADAS DÊLE.

Havia alguns alunos no pátio da Escola, quando Rosinha, papai e eu chegamos.

Não foi preciso esperar pela Professôra. Ela lá estava entretida a mudar umas flôres na jarra. Vestia saia azul-marinho e blusa branca.

Vendo-nos, saiu ao nosso encontro.

- Já sei o que deseja, Sr. Raimundo. Fôsse uma semana antes e não encontraria uma vaga sequer. Hoje, felizmente, posso matricular o seu bonito casalzinho. Saíram três alunos.

TALES DE ANDRADE

1. Quem escreveu o texto foi: _____

Marque com uma cruz (+) dentro do parêntese ao lado a resposta certa:

2. A Professôra:

( ) Conversava com os alunos.
( ) Estava entretida a mudar umas flôres na jarra.
( ) Havia saído da Escola.

3. Sr. Raimundo era:

( ) Irmão da Professôra.
( ) Diretor da Escola.
( ) Pai das crianças.

4. Os alunos puderam ser matriculados porquê:

( ) O pai pagou a matrícula.
( ) Saíram três alunos.
( ) As crianças eram boazinhas.

Certas:

DOBRE NESTA LINHA

III. GRAMÁTICA APLICADA.

5. Passe para o plural a expressão:
"ELA ESTAVA ENTRETIDA" : _____

6. Ponha no passado (pretérito imperfeito) a expressão:
"JÁ SEI" : _____

7. Ponha no presente (presente do indicativo) a expressão:
"NÃO FOI PRECISO" : _____

8. "HOJE, FELIZMENTE, POSSO MATRICULAR O SEU BONITO CASALZINHO".
Desta expressão, escreva abaixo um:
substantivo : _____
adjetivo : _____

9. De quantas sílabas são formados os vocábulos:
vestia : _____
matricular : _____

10. Escreva qual o verbo desta oração:
"... UMA SEMANA ANTES E NÃO ENCONTRARIA UMA VAGA SEQUER".

_____

Ponha uma cruz dentro do parêntese (+) ao lado da resposta certa:

11. "NO PÁTIO DA ESCOLA" - êste "NO" é :
( ) contração
( ) combinação

12. "MUDAR" é vocábulo:
( ) paroxítono
( ) proparoxítono
( ) oxítono

13. "ELA LÁ ESTAVA ENTRETIDA A MUDAR UMAS FLÔRES NA JARRA".
O sujeito da oração acima é:
( ) jarra
( ) Ela
( ) lá

14. ... "ROSINHA, PAPAI E EU CHEGAMOS".
O predicado é:
( ) papai
( ) eu
( ) chegamos

Certas:

ATENÇÃO: FAÇA, NAS LINHAS ABAIXO, O RASCUNHO DA COMPOSIÇÃO.

91

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Departamento de Educação

EXAME UNIFICADO DE ADMISSÃO

MATEMÁTICA

INSTRUÇÕES PARA A CORREÇÃO

Número de questões da prova : 25 (vinte e cinco).

Valor de cada questão : 0,4 (quatro décimos).

TOTAL DO VALOR DA PROVA DE MATEMÁTICA : 10 (dez) pontos.

---

1. Cada resposta será considerada certa ou errada.
2. As questões não respondidas serão consideradas erradas.
3. A nota da prova de Matemática será obtida multiplicando-se o número de questões certas por 0,4 (quatro décimos).
4. A nota final da prova de Matemática deverá ser arredondada.
5. As notas com fração 0,2 e 0,6 sofrerão aproximação para inteiro e 0,5.
6. As notas com fração 0,4 e 0,8 sofrerão aproximação para 0,5 e inteiro.

TABELA PARA ARREDONDAMENTO	
Nota Final	Nota Final Arredondada
0,4	0,5
0,8	1,0
1,2	1,0
1,6	1,5
2,4	2,5
2,8	3,0
3,2	3,0
3,6	3,5
4,4	4,5
4,8	5,0
5,2	5,0
5,6	5,5
6,4	6,5
6,8	7,0
7,2	7,0
7,6	7,5
8,4	8,5
8,8	9,0
9,2	9,0
9,6	9,5

CHAVE DE CORREÇÃO

MATEMÁTICA

I.

1) 1

2) 0

3) 1,3

4) 0,4

5) 25

6) 0

7) 10

8) 500

9) $\frac{1}{3}$

10) $\frac{2}{8}$

11) $\frac{1}{4}$

12) 1

II.

13) a. ( )

b. ( )

c. (+) 12 é múltiplo de 12

14) a. ( )

b. (+) um número par

c. ( )

15) a. ( )

b. ( )

c. (+) 3 é divisor de 12

16) a. ( )

b. ( )

c. (+) $1 + \frac{1}{3}$ é o mesmo que $\frac{4}{3}$

III.

17) João

6

18) 12 cm

8 cm^2

19) 0,60

3

20) 5,00

0,80

Sim.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Departamento de Educação

EXAME UNIFICADO DE ADMISSÃO

PORTUGUÊS

INSTRUÇÕES PARA A CORREÇÃO

I. Composição. Valor máximo : 3 (três) pontos.

II. Entendimento de texto. Valor máximo : 2 (dois) pontos. (4 questões) (0, 5 ponto cada questão).

III. Gramática aplicada. Valor máximo : 5 (cinco) pontos. (10 questões) (0, 5 ponto cada questão).

TOTAL DO VALOR DA PROVA DE PORTUGUÊS : 10 (dez) pontos.

I. Composição. Condições para a atribuição do valor máximo:

1. Sugere-se, para avaliação da Composição, que seja dada maior importância ao sentido, criatividade, vocabulário (e outros elementos valorizadores), sem apêgo demasiado a erros de grafia e pontuação, quando não significativos.

2. A graduação do valor será de 0, 5 em 0, 5 ponto. Os valôres a serem atribuídos, serão portanto : 0, 0; 0, 5; 1, 0; 1, 5; 2, 0; 2, 5 e 3, 0.

II. Entendimento de texto. III. Gramática aplicada.

1. Cada resposta será considerada certa ou errada.

2. As questões não respondidas serão consideradas erradas.

3. Só há uma resposta certa para cada questão, a não ser as questões 6, 7 e 9, que admitem as seguintes respostas :

Questão 6 - (Já sabia) ou (sabia).
Questão 7 - (Não é preciso) ou (não é).
Questão 9 - (três) ou (3) ou (trissílabo).
- (quatro) ou (4) ou (polissílabo)

4. As questões 8 e 9 apresentam duas dificuldades e sòmente serão consideradas certas, quando as duas dificuldades forem respondidas corretamente. No caso de êrro ou omissão de uma das dificuldades, a questão será considerada errada.

5. A nota das Partes II. e III. será obtida multiplicando-se por 0, 5 (cinco décimos) o número de questões certas.

Observação: A nota final da prova de Português será o resultado da soma da nota atribuída às questões, mais a nota da Composição.

CHAVE DE CORREÇÃO

PORTUGUÊS

II. Entendimento de texto.

1. Tales de Andrade.

2. ( )
(+) Estava entretida a mudar umas flôres na jarra.
( )

3. ( )
( )
(+) Pai das crianças.

4. ( )
(+) Saíram três alunos.
( )

III. Gramática Aplicada.

5. Elas estavam entretidas.

6. (Já sabia) ou (sabia).

7. (Não é preciso) ou (não é).

8. - casalzinho
- bonito

9. - (três) ou (3) ou (trissílabo).
- (quatro) ou (4) ou (polissílabo).

10. encontraria

11. ( )
(+) combinação

12. ( )
( )
(+) oxítono

13. ( )
(+) Ela
( )

14. ( )
( )
(+) chegamos

ANEXO D – Carta de Antônio Barros de Ulhôa Cintra a Roberto Costa de Abreu Sodré

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

N.º

São Paulo, 24 de janeiro de 196 8

SENHOR GOVERNADOR

Em atenção ao respeitável despacho de V.Exa. em carta do Sr. Secretário do Planejamento, cumpre-me informar o seguinte:

1 - Em síntese, a carta transmite a V.Exa. a informação de que os recursos orçamentários seriam insuficientes para a cobertura do acréscimo de despesas com o pagamento de aulas excedentes no / ensino secundário. Daí a necessidade de suplementação dêsses re-/ cursos, em tempo hábil. É certa a informação do Sr. Secretário do Planejamento. Pelos cálculos já feitos, êsse acréscimo importaria em cêrca de NCr$ 17.000.000,00. No entanto, é também certo que êsse cálculo é aproximado, não apenas porque ainda está havendo / processamento de dados, como também porque haverá economias com a supressão de cursos preparatórios de admissão e com a regularização da carga horária semanal dos currículos, nos têrmos das Normas Regimentais. Dessa forma, sòmente dentro de um mês será possível precisar, efetivamente, os recursos suplementares necessários.

2 - Tendo em vista, porém, que a referida carta aborda apenas um aspecto de problema muito mais amplo, peço vênia para / tecer, sôbre o assunto, algumas considerações que julgo oportunas. Porquê, na verdade, não se trata, pròpriamente de uma simples suplementação de recursos — expediente rotineiro numa execução orçamentária — mas de uma suplementação de certa forma já prevista no orçamento de ampliação desta Pasta, e, de qualquer modo, relativamente reduzida face à amplitude da significação do projeto em desenvolvimento: democratização do ensino ginasial.

3 - Este sim, o cerne do problema.

E ao enfrentá-lo, o Govêrno de V.Exa. deu passo, cuja repercussão

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

N.° São Paulo, de de 196

já é nacional e cujas consequências já são históricas. Fêz, corajosamente, verdade, aquilo que neste País tem sido, infelismente, uma mentira: o ensino básico democratizado. Pois a triste realidade é que, embora desde os tempos do Império, proclama-se o direito de todo o brasileiro à educação, as estatísticas de ensino revelam que apenas uma minoria tem sido contemplada com oportunidades educacionais. O ato do Govêrno de V.Exa., de inspiração profundamente democrática, realiza em essência o espírito da famosa frase de John Kennedy: "O futuro de qualquer País que dependa da boa vontade e sabedoria de seus cidadãos, estará prejudicado, irremediàvelmente prejudicado, quando uma só de suas crianças não for educada ao máximo da extensão de sua capacidade". O ato do Govêrno de V.Exa. é por isso inédito. É por isso grandioso. E ninguém faz grandes coisas sem provocar um grande clamor. É como mover uma grande pedra: é muita poeira e muito o ruído. Mas, a poeira acaba por assentar e o ruído por cessar.

4 - Mas, o caminho para levar a cabo a decisão do Govêrno de V.Exa. está eriçado de dificuldades. Conheço-as, e os órgãos desta Pasta estão tomando as providências para superá-las. Permita-me, de passagem, referir-me às principais:

a) Carência de pessoal docente e administrativo. É certo. Mas essa carência não reflete uma ausência de elementos habilitados no mercado de trabalho. Prende-se antes à morosidade de concursos cuja mecânica está sendo reformulada. Deve-se, em grande parte, à não existência de cargos criados ou lotados e à postergação interminável no aproveitamento de candidatos concursados. As providências para corrigir essas falhas estão em andamento.

b) Insuficiência de prédios escolares. Mas, não havia sequer dados para o planejamento de um programa de construções escolares. Agora, o Fundo Estadual de Construções Escolares dispõe de um quadro real das necessidades e de sua exata localização em

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

N.º São Paulo, de de 196

tudo o Estado. Dirão que não há recursos suficientes para eliminação da carência a curto prazo. É certo. Mas é também certo, que será possivel induzir as Prefeituras Municipais a uma colaboração estreitamente coordenada com a ação governamental. Naquelas cidades em que essa colaboração for negada, o que eu não acredito que venha a ocorrer, o exame de admissão voltará a ser feito na sua / forma tradicional e seletiva. Mas, o certo é que todos auxiliarão o Estado, e disso há provas que se avolumam dia a dia.

c) Prejuizo das escolas particulares. Com os prejuizos, estou convencido de que V.Exa. não se importa, pois educação não é oportunidade de comércio. Importam apenas, as dificuldades financeiras de instituições particulares de ensino, nobre e válidamente, empenhadas, numa real obra educativa. Mas, o problema tem sido mal colocado, porque a defesa dessas instituições, não se fará por uma inglória disputa de alunos como se fôra uma disputa de fregueses / num mercado. Para isso, existe a possibilidade da subvenção e do / financiamento, e os casos apresentados estão sendo devidamente considerados. A boa escola particular pode e deve ser amparada pelo / Poder Público, para consagrar princípios já fixados na legislação. Mas, o que não podia mais continuar a ocorrer era a particularização da escola pública em proveito daqueles abastados que conseguiam custear o oneroso treinamento de seus filhos para a disputa feroz, injusta e anti-democrática de vagas em escolas oficiais.

5 - Êsses são alguns dos principais problemas. Muitos outros existem. Todos, entretanto, menores do que a má-fé de muitos que os agitam. Não haverá prejuizo para o funcionamento dos grupos escolares, nem redução do período de aulas, nem diminuição do número de aulas obrigatórias. Nada haverá ao arrepio das Normas Regimentais.

6 - Dirão que a reprovação será alarmante, mas silenciarão sôbre as providências, já em andamento, para esclarecer aos pro

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

N.° São Paulo, de de 196

fessôres secundários sôbre o problema de uma continuidade entre duas fases de uma formação geral. Dirão que é muito oneroso ao Estado arcar com a responsabilidade da educação de crianças, numa faixa de idade em que a escolaridade é, constitucionalmente, obrigatória; mas silenciarão sôbre o fato de que custo da educação não é matéria simplesmente contábil, pois envolve o futuro / de uma nacionalidade. Dirão que a expansão do atendimento no ciclo ginasial comum representa um estímulo ao ensino acadêmico em detrimento do ensino técnico, mas silenciarão sôbre o fato de que o Conselho Estadual de Educação já votou resolução no sentido de unificação dêsse ciclo, e que a destinação profissional precoce é injusta e não mais ocorre nos países desenvolvidos, porque a carência de técnicos localiza-se no nível colegial.

7 - Antes de terminar esta carta, gostaria ainda de assinalar que nenhuma solução única e sumária foi cogitada. A situação de cada estabelecimento de ensino do Estado foi, pormenorizadamente, analisada e a solução adotada atenta à peculiaridade de cada caso. No término dêste mês, o Govêrno de V.Exa., no ensejo / de seu primeiro aniversário, poderá anunciar a 200.000 familias / do Estado que ao proclamar que Educação era meta prioritária, não dissera uma frase, mas tomara uma decisão irreversivel.

Creia, Senhor Governador, que ao estender-me nestas considerações, moveu-me apenas um dever de consciência. A carta do Sr.Secretário do Planejamento traduz um anseio desta Pasta, isto é, de que todos setores do Govêrno de V.Exa. sintam-se, solidàriamente, responsáveis num empreendimento que não marca homens, mas que consagra um estílo de ação. Compraz-me constatar a preocupação séria e objetiva do Sr.Secretário do Planejamento, num momento em que se alteia a grita das cassandras, marginalizadas por V.Exa. quando / fêz da educação, coisa pública e não mais arena em que se digladiam interêsses menores.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

N.º

São Paulo, de de 196

Certo de seu alto entendimento, subscrevo-me, reiterando a V.Exa. meu alto aprêço e consideração.

ANTONIO BARROS DE ULHÔA CINTRA
SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO

Mod. 47 D. 5 — 30.000 — VI-967

ANEXO E – Regulamentação e justificativa da Lei nº 10.038

Anal cópia

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Nº São Paulo, de de 196

Regulamenta a Lei n.º 10.038, de 5 de fevereiro de 1968, na parte relativa ao ensino ginasial.

ROBERTO COSTA DE ABREU SODRÉ, GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO, usando de suas atribuições legais e considerando:

1 - Que a Resolução n.º 7/63 do Conselho Estadual de Educação instituiu o ginásio único pluricurricular como o estabelecimento tipo para a rede estadual de estabelecimentos de primeiro ciclo;

2 - Que o Decreto n.º 47.371, de 15 de dezembro de 1966 autorizou a cada estabelecimento de ensino secundário e normal mantido pelo Estado, a organizar o seu Regimento Interno;

3 - Que a Lei 10.038 de 5/2/1968, que instituiu o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, bem como a Lei n.º 10.125, de 4/6/1968, que aprovou o Código Estadual de Educação, declararam a obrigatoriedade da transformação de todos os ginásios secundários, agrícolas, industriais e outros, no tipo único pluricurricular;

4 - Que se impõe o imediato aproveitamento das experiências e dos resultados acumulados pelas tentativas de renovação pedagógico já em desenvolvimento no ensino médio paulista;

5 - Que o pessoal docente, técnico e administrativo da rêde de ensino ginasial do Estado deve preparar-se com a devida antecedência, para as tarefas de renovação de ensino, em que o deverão empenhar-se a partir de 1969,

D E C R E T A:

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

N° São Paulo, de de 196

Artigo 1.° - A educação de grau médio, no ciclo ginasial, em prosseguimento à educação primária, destina-se à formação integral da personalidade do educando, por meio:

I - da ampliação de sua preparação intelectual, tendo em vista a continuidade dos estudos e a definição vocacional,

II - do desenvolvimento de sua responsabilidade pessoal e preparação social, tendo em vista a sua integração na comunidade, e

III - do seu desenvolvimento físico e psicológico e de seu aprimoramento espiritual, tendo em vista a sua realização como indivíduo e como pessoa.

Artigo 2.° - A organização unificada e pluricurricular do ensino ginasial far-se-á, de modo quê, a partir de um núcleo básico e comum de conhecimentos e atividades, cada escola diferencie e complemente o processo educativo por referência ao meio em que insere.

§ 1.° - Para atender ao disposto neste artigo, os estabelecimentos de ensino, levarão em conta no planejamento das atividades escolares, além das normas do Conselho Estadual de Educação e instruções da Secretaria da Educação.

a) a composição da clientela escolar,

b) o estudo das condições e do funcionamento das escolas primárias locais e

c) as peculiaridades culturais, sociais e econômicas da comunidade.

§ 2.° - O período de 20 de fevereiro a 20 de março de cada ano será dedicado, exclusivamente, ao planejamento previsto neste artigo.

Artigo 3.° - A organização do processo educativo, no ciclo ginasial, deverá ser feita de modo quê, currículos, programas e procedimentos de avaliação, mantenham plena coerência com os objetivos visados.

Parágrafo Único - É tarefa precípua do Conselho de Professôres, da Direção da Escola e da Inspeção, zelar pela observância do dispôsto neste artigo.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

N° São Paulo, de de 196

Artigo 4.° - A Secretaria da Educação diligenciará no sentido de prover todos os estabelecimentos escolares de instalações e condições que permitam a prática de Artes Industriais, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Educação para o Lar e outras atividades ligadas a demais aspectos da vida social e econômica.

§ 1.° - A prática das atividades previstas neste artigo terá caráter exploratório de aptidões.

§ 2.° - Onde fôr possível, os estabelecimentos de uma localidade ou região, farão um esfôrço integrado de forma que no seu conjunto possam oferecer aos educandos oportunidades para o exercício de tôdas as práticas educativas.

Artigo 5.° - O Conselho Estadual de Educação baixará as normas para cumprimento do dispôsto neste Decreto.

Artigo 6.° - As modificações previstas neste Decreto serão introduzidas na 1.ª série ginasial a partir de 1969.

Artigo 7.° - Êste Decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Artigo 8.° - Revogam-se as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Nº São Paulo, de de 196

JUSTIFICATIVA

1. O ensino público ginasial em São Paulo, sofreu neste ano, extraordinária expansão. Êsse crescimento foi de tal ordem, quê, não foi possível acompanhá-lo, de imediato, com as providências de natureza quantitativa e qualitativa que se faziam necessárias. Quanto ao primeiro problema: o da falta de prédios não há motivo para maiores preocupações porquê, a curto prazo poderá ser atenuado e a médio, pràticamente resolvido. O que importa é que êssa expansão, de significado já histórico, representou a consolidação definitiva da escola pública. Mais ainda: a implantação da escolaridade obrigatória de 8 anos, num país em que a média de escolaridade mal ultrapassa dois anos. Democratização do ensino deixou de ser tema de debates. Nem se diga que a expansão deveria ser gradativa para não provocar um rebaixamento do nível do ensino ginasial. Em primeiro lugar porquê, é èticamente indefensável a política segundo a qual, para serem mantidas num certo nível para alguns, as oportunidades educacionais podem ser sonegadas à grande maioria. Em segundo porquê, êsse pretenso nível, corresponde a uma visão distorcida do significado do ensino secundário ginasial. Simples prosseguimento do ensino primário, êle não pode e não deve converter-se em oportunidade de truncamento do processo educativo. A expansão do ensino ginasial não pode assim, ser entendida como simples medida quantitativa, mas, antes e sobretudo, como a clara decorrência de uma política educacional essencialmente democrática, cujo alcance não pode aferir-se pelo confronto com dificuldades transitórias, mas numa perspectiva histórica.

2. Além dêsses problemas, talvez peculiares a uma "crise de crescimento", o ensino ginasial secundário paulista sofre também os efeitos de uma perplexidade universal quanto aos rumos que deve tomar êsse nível de ensino, pois, pràticamente, em todos os sistemas escolares do Ocidente, a orientação geral do ensino secundário é tema que tem conduzido a infindáveis polêmicas e a profundas divergências, porque a expressão " formação geral" aplicada aos objetivos e à organização do currículo dês-

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

N° São Paulo, de de 196

se grau de ensino não teve, històricamente, um sentido unívoco e preciso. No Renascimento, o estudo das línguas clássicas representou um poderoso instrumento de renovação e de libertação ao propiciar ao homem a oportunidade de acesso ao saber antigo. Entretanto, com o surgimento da ciência moderna e a renovação da filosofia e das matemáticas, deixou de existir a necessidade de que o desenvolvimento intelectual dos jovens se fizesse principalmente pela leitura dos textos clássicos. Então, daí para cá, abriu-se uma polêmica, que não se encerrou ainda, sôbre o caráter que deve ter a formação geral da adolescência. Polêmica em grande parte ociosa e equívocada porque se deteve em problemas que são, na verdade, simples decorrências. Pois saber se o ensino secundário deve ser, preponderantemente, de cunho literário ou científico ou prático, ou ainda se meramente propedêutico a outros estudos, ou já, marcadamente, profissionalizante, não constitui na verdade o cerne da questão. O que importa é quê, qualquer que seja a particular organização que se adote para o ensino secundário, êle tenha, como no Renascimento, um sentido essencialmente instrumental. Instrumento — não de uma destinação profissional precoce da juventude — mas que lhe sirva de meios para quê, com autonomia de vontade, se defina e faça opções frente às imprevisíveis oportunidades de um mundo em permanente mudança. O problema consiste, pois, na elucidação do sentido que deve ter a formação geral da adolescência nas condições atuais da vida brasileira. Para isso é necessário, preliminarmente, redefinir os componentes dessa chamada cultura geral. Redefinição que especifique claramente o conteúdo de uma formação geral destinada a se constituir em um instrumento de integração dos jovens na sociedade em que vivem. Nesses têrmos essa formação deverá ser orientada de maneira que os elementos culturais transmitidos aos jovens possam levá-los a compreender os aspectos básicos e os valôres fundamentais de sua sociedade e da sua época. É preciso, pois, que com relação ao ginásio exista um único tipo de escola que ministre um ensino que continue e amplie a base comum fornecida pela escola primária, sem a multiplicação de cursos paralelos que apenas servem para reforçar a idéia de que formação geral é necessàriamente ociosa e não pode vir a ser instru

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Nº São Paulo, de de 196

mento de uma definição vocacional.

3. A Resolução n.º 7/63 do Conselho Estadual de Educação estabelece coordenadas capazes de ensejar um tipo de organização do ensino ginasial como se pretende. No entanto, a idéia central desta Resolução: a instituição do ginásio único pluricurricular, é, até hoje, em grande parte, uma idéia frustrada. - Pois uma concepção de ginásio que deveria presidir tôda a organização do ensino nesse nível, não pôde firmar-se na prática com a coexistência de ginásios secundários, industriais, agrícolas, comerciais e vocacionais. A pluralidade de organização compartimentada e proporcionada por estabelecimentos diferentes não corresponde à idéia de uma organização pluricurricular, tal como a Resolução n.º 7 a expressa: " A instituição do ginásio único, multicurricular, recomenda-se pois, como solução para o problema da 'escola média para todos', escola democrática, comum e verdadeiramente flexivel... " Mais grave ainda é quê, o primeiro esfôrço para implantar, em larga extensão, a organização pluricurricular, ao fazer-se concomitantemente com a instalação de oficinas de artes industriais, gerou o equívoco de que a essa organização corresponde um novo estabelecimento, misto de ginásio secundário e ginásio técnico. É como se a organização pluricurricular fôsse ou devesse ser uma nova modalidade de organização paralela e coexistente com outras, contrariando-se assim a essência de sua concepção e com risco de invalidar na origem um esfôrço cujo o escôpo não pode ser senão: a unificação do ensino ginasial. Não pela implantação uniforme de um modêlo rígido, mas pela adoção de uma organização que firmada sôbre um núcleo básico e comum, possa diferenciar-se e ampliar-se, não apenas comunitàriamente, mas também de modo a propiciar no seu bôjo a amplitude de oportunidades educativas desejável para atender e estimular à diferenciação das aptidões individuais. A Lei do Sistema Estadual de Ensino e o Código de Educação reafirmam de modo definitivo quê, o ensino ginasial, deve ser único e de organização pluricurricular.

A instalação de oficinas, para prática de artes industriais pode e deve ser estimulada, mas há de, sempre ser compreendida como acréscimo de oportunidades de experiências educativas. Onde ainda não seja possível a instalação de ofici-

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

N° São Paulo, de de 196

nas, os estabelecimentos deverão procurar nos recursos comuni-- tários, elementos que permitam a ampliação de experiências edu cativas, com vistas à definição vocacional dos educandos. Certamente, essa linha de trabalho poderá enriquecer extraordinàriamente a atividade escolar, independentemente do estabelecimento ter ou não local apropriado para certas práticas educa - tivas.

ANEXO F – Justificativa do Anteprojeto Grupo Escolar Ginásio

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO PRIMÁRIO, SECUNDÁRIO E NORMAL
CHEFIA DE SERVIÇO DO ENSINO SECUNDÁRIO E NORMAL

1969

Justificativa do ante-projeto "Grupo Escolar Ginásio"

"O processo educativo desenvolvido pela escola primária e pelo ginásio é único, pois corresponde a um mesmo e básico objetivo: propiciar as condições para a obtenção de uma formação geral que se inicia na infância e prossegue na adolescência. A tradicional divisão entre ensino primário e secundário nunca teve maior significação pedagógica, mas sempre atendeu a razões de ordem política e social. Nos diversos sistemas escolares do Ocidente, as fronteiras entre êsses dois níveis de ensino sempre foram flutuantes e ainda o são, numa demonstração de que nunca existiram para atender a fases do desenvolvimento individual, embora possam ganhar um significado também dêsse ponto de vista.

No Brasil, a estruturação do ensino primário em 4 anos e do secundário ginasial também em 4, ensejou não só a separação nítida entre êsses dois níveis do ensino, como também compartimentalizou a problemática pedagógica inerente a cada nível, impedindo soluções somente viáveis a partir de uma perspectiva global na consideração de um processo educativo que é o único. Todavia a partir da Constituição Federal de 1967, a instituição da escolaridade obrigatória de 8 anos foi um passo decisivo no sentido do estabelecimento de uma continuidade do processo educativo nessa faixa etária. Em São Paulo, o passo seguinte foi dado pelo Govêrno Estadual ao proceder à abertura do ginásio a todos os egressos da escola primária. Hoje, há mais de dois anos depois que - em meio à descrença e a hostilidade foi definitivamente implantada a escolaridade de oito anos, já é possível e conveniente a consideração de problemas, que então, eram extemporâneos. Um dêsses é a estruturação atual do curso primário com 4 anos e do curso secundário ginasial com 4 também. A própria carência de prédios escolares veio contribuir para evidenciar as incongruências dessa divisão. fazendo com que num mesmo prédio coexistam cursos com o mesmo objetivo, mas fragmentados em corpos discentes e docentes e direções distintas, e algumas vêzes até hostis, com inegáveis prejuízos pedagógicos.

Êste ante-projeto de deliberação pretende dotar a Administração de um instrumento de ação que pode marcar històricamente o ensino paulista. O que se pretende, não é a instituição da escolaridade de oito anos. Essa já existe desde os exames unificados de admissão realizados em 1967. O que interessa agora é criar uma organização escolar, com direção única, que proporcione sem nenhuma diferenciação desnecessária a formação geral de nível primário e ginasial. O Ante-Projeto é singelo. Na verdade, sòmente inova em dois pontos: a dispensa do exame de admissão, reduzido à passagem de uma série para outra; e a numeração das séries da 1ª a 8ª. Nada mais no plano da organização do ensino, pois as demais medidas são administrativas. Não se quer, não se pretende, e pelo contrário até se rejeita a idéia de empreender uma experiência pedagógica com alterações curriculares, programáticas, metodológicas e outras. Aliás, êsse é um ponto crucial e precisa ser bem esclarecido. A inexistência de instrumentos teóricos para planejar, executar e avaliar cientìficamente uma experiência pedagógica nesse nível, acaba frequentemente fazendo das escolas experimentais, simples boas escolas. Ora, fazer uma boa escola, é relativamente fácil. Basta prover as adequadas condições humanas e materiais. O que não existe ainda, é a possibilidade de cientìficamente identificar no processo global a contribuição de cada variável introduzida e das múltiplas interações no contexto. Por isso não se pretende outra coisa além de um esquema que permita que cursos primário e secundário ginasial convivam além de coabitar. E isso possui inegável e suficiente importância pedagógica".

-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.- (J.M.P. Azanha)

Ante-projeto "Grupo Escolar Ginásio"

"Artigo 1º - A Secretaria da Educação fica autorizada a instalar curso secundário ginasial junto a grupos escolares com o objetivo de propiciar, a título experimental, sem interrupção, a escolaridade básica de 8 anos.

Artigo 2º - A instalação de que trata o artigo anterior fica condicionada ao seguinte:

1- O curso primário não pode funcionar em mais do que 2 períodos.

2- O prédio não pode ser utilizado conjuntamente com outro estabelecimento.

3- Os cursos primário e secundário ginasial terão direção única, e o diretor deverá ter licenciatura em Pedagogia.

4- As instituições auxiliares da escola, bem como o conselho de professôres, funcionarão, conjuntamente, tendo em vista a totalidade dos alunos.

5- A composição curricular e a carga horária das atividades do curso secundário ginasial obedecerão à regulamentação geral do ensino secundário de 1º ciclo.

6- As aulas do curso secundário ginasial sòmente poderão ser atribuidas a licenciados, dando-se preferência àquêles que forem professôres primários.

Artigo 3º - A instalação referida no Artigo 1º ficará restrita a uma unidade por Delegacia de Ensino Elementar.

Artigo 4º - Os cursos primário e secundário ginasial constituirão o curso básico, seriado do 1º ao 8º ano letivo.

Parágrafo único: O estabelecimento instituido por esta Deliberação, terá, provisòriamente, a denominação de "Grupo Escolar e Ginásio."

Artigo 5º - A Secretaria da Educação, no prazo de 3 mêses, submeterá ao Conselho Estadual de Educação, o regimento das unidades escolares previstas nesta Deliberação.

Parágrafo único - Até à aprovação do nôvo regimento, os cursos primário e secundário ginasial funcionarão de acôrdo com as normas vigentes para êsses cursos, ressalvadas as instituidas por esta Deliberação:

Artigo 6º - A Secretaria da Educação tomará as medidas complementares necessárias à implantação das unidades escolares de que trata esta Deliberação.

Artigo 7º - Até ulterior deliberação do Conselho Estadual de Educação, a experiência admitida por esta Deliberação, ficará restrita ao funcionamento contínuo e integrado dos cursos primário e secundário ginasial.

Artigo 8º - Anualmente, a Secretaria da Educação, enviará, ao Conselho Estadual de Educação, relatório sôbre o funcionamento das unidades escolares instaladas nos têrmos desta Resolução.

Artigo 9º - Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua homologação."

-.-.-.-.-.-.-.-.-

ANEXO G – O novo governo e a Secretaria da Educação

1971

12

O nôvo govêrno e a Secretaria da Educação

Uma das mais notáveis consequências da Revolução de 64 foi a transformação das atitudes do govêrno da União em face dos problemas da educação: depois dela, o poder publico como que incorporou teses há muito defendidas pelos educadores, para tentar levá-las efetivamente à prática. Pode notar-se, assim, de ano para ano, um efetivo progresso na educação nacional, ao menos no que diz respeito ao esfôrço de levar a escola à maioria da população e de considerar, cada vez mais, a tarefa educativa como a prioritária, entre as muitas que incumbem ao govêrno.

Essa atitude da Revolução, ainda que com um certo atraso, acabou por impor-se, também, aos governos estaduais que, pelo menos nas suas proclamações, apontam a educação como a meta prioritária de seus governos. No caso que mais de perto nos diz respeito, o de São Paulo, foi inegável a mudança de atitude em face do **problema global** da educação, por parte do executivo, nos ultimos tempos, com uma decidida política de expansão da escola, principalmente a de segundo grau, por mais que se possam deplorar alguns erros cometidos em matéria de política universitária, principalmente em relação à USP, em vários momentos tratada injustamente pelo ultimo govêrno paulista. Assim, embora com ressalvas, pode afirmar-se que a política educacional do govêrno recentemente findo apresentou saldos positivos, especialmente, repitamos, no que diz respeito à expansão da escola média, graças à orientação imprimida aos negócios da educação pelos dois secretários de Estado que, durante o govêrno Abreu Sodré, estiveram à frente daquela pasta, profs. Antônio de Barros Ulhoa Cintra e Paulo Ernesto Tolle.

Nesse sentido, a presença, no govêrno recém-instalado do sr. Laudo Natel, da profa. Esther de Figueiredo Ferraz, à testa dos negócios da educação, é uma garantia de continuidade de uma política inteiramente voltada para o progresso educacional do Estado. Os títulos e a atuação da profa. Esther de Figueiredo Ferraz no domínio da educação, como professôra, administradora, técnica e conselheira, por si sós nos tranquilizam quanto aos destinos para os quais orientará a educação paulista, esperamos que com o maior apoio do governador do Estado, que se comprometeu já a fazer da educação e da agricultura as metas prioritárias de seu govêrno.

Exprimindo a nossa inteira confiança na atuação da profa. Esther de Figueiredo Ferraz, queremos apenas, neste comentário, chamar a atenção para um ponto delicado da política educacional que está a merecer a maior atenção de Sua Senhoria. Dissemos que a obra principal do govêrno que findou, em matéria educacional, foi a relacionada com a expansão da escola de segundo grau. Como era de esperar-se — já que isso tem acontecido pràticamente em todos os lugares e em todos os momentos em que a escola se expande — a expansão quantitativa se fêz às expensas da qualidade. Para levar a escola de segundo grau pràticamente a todos que a demandam, foi necessário que se descuidasse do nível do ensino ministrado, já que não havia professôres, instalações e equipamentos suficientes para atender à massa de alunos recebidos. Com isso, naturalmente, muita coisa foi improvisada: instalações de grupos escolares, inadequadas, foram aproveitadas, períodos letivos foram encurtados para permitir a sua multiplicação, professôres sem preparo e experiência suficiente foram mobilizados. Tudo isso, é claro, devia influir — e realmente influiu — na qualidade do ensino, tornando-a mais baixa. Entretanto, dificilmente haveria outro meio de enfrentar o problema da expansão da escola, já que, para falar apenas de um dos dados básicos da questão — o dos professôres — não seria razoável esperar, por exemplo, que se multiplicasse a formação dos mestres da escola de segundo grau antes que, concretamente, houvesse uma demanda real nesse campo, demanda que só foi criada, efetivamente, com a expansão do ensino.

Agora, a questão começa a pôr-se em outros têrmos Ainda que seja necessário continuar com a expansão do ensino, o ritmo em que essa se fará poderá ser menos acelerado, o que propiciará condições para uma progressiva elevação dos padrões de qualidade da escola, com maior número de construções escolares, compra de equipamentos e, principalmente, com o aperfeiçoamento do corpo ensinante, seja com a sistemática abertura de concursos (o que já vinha sendo feito nos ultimos tempos), seja com o estabelecimento de exigências mais altas para o recrutamento de docentes contratados e outras medidas complementares, tôdas tendentes a reforçar a qualificação do professorado.

É esta tarefa, árdua e difícil sem qualquer duvida, que esperamos ver desempenhada agora pelo govêrno, entre outras muitas que competem à Secretaria da Educação. E o fato de essa Secretaria estar entregue às mãos competentes e experientes da profa. Esther de Figueiredo Ferraz nos dá a fundada esperança de que ela seja efetiva e eficazmente realizada.

Recorte

Nota: artigo sem o nome do jornal e sem a data