**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CLÓVIS EDMAR PAULINO

**JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA:
Uma introdução a um pensamento
de significativa contribuição ao debate educacional brasileiro
(Política Públicas e Práticas Escolares)**

São Paulo

2010

CLÓVIS EDMAR PAULINO

JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA:
Uma introdução a um pensamento
de significativa contribuição ao debate educacional brasileiro
(Política Públicas e Práticas Escolares)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lisete Regina Gomes Arelaro.

São Paulo

2010

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379(81) Paulino, Clóvis Edmar
P328j José Mário Pires Azanha : uma introdução a um pensamento de significativa
contribuição ao debate educacional brasileiro (políticas públicas e práticas
escolares) / Clóvis Edmar Paulino ; orientação Lisete Regina Gomes
Arelaro. São Paulo : s.n., 2010.

139 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área
de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

1. Azanha, José Mário Pires, 1931-2004 2. Democratização do ensino -
Brasil 3. Política educacional 4. Administração da educação 5. Reforma do
ensino 6. Escola pública - Filosofia I. Arelaro, Lisete Regina Gomes, orient.

NOME: PAULINO, Clóvis Edmar

Título: JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA: Uma introdução a um pensamento de significativa contribuição ao debate educacional brasileiro (Política Públicas e Práticas Escolares)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse

Instituição: FEUSP

Assinatura:

Prof. Dr. I-Juca Pirama Camargo Gil

Instituição: UFRGS

Assinatura:

Prof.^a Dr.^a. Theresa Maria de Freitas Adrião

Instituição: UNICAMP

Assinatura:

Prof.^a Dr.^a. Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Instituição: FEUSP

Assinatura:

Prof.^a Dr.^a. Sonia Maria Portella Kruppa

Instituição: FEUSP

Assinatura:

Dedicatória

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Lisete Regina Gomes Arelaro pela paciência e perseverança que a dedica todos os seus alunos e alunas.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais que são pessoas comuns. Porém, sem a graça da vida por eles dada, eu não existiria, e não haveria este trabalho.

Outras pessoas comuns, amadas e amigas, foram relevantes para o desenvolvimento deste trabalho. A todas elas é e será sincera minha viva gratidão.

RESUMO

Paulino, Clóvis Edmar. **JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA: Uma introdução a um pensamento de significativa contribuição ao debate educacional brasileiro (Política Públicas e Práticas Escolares)**. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

Esta dissertação de mestrado objetivou uma contribuição (introdução) ao o pensamento de José Mário Pires Azanha no campo educacional. Para atingir esse objetivo, efetuamos uma leitura da obra, relacionando o conteúdo dos textos do autor com o seu “lugar de produção”, a data e o local de publicação, conferindo a esse trabalho elementos de uma investigação histórica. Dentro do limite da abordagem histórico-filosófica, o presente trabalho identificou 3 conceitos no pensamento de Azanha: *pressupostos na educação, democratização do ensino e autonomia da escola*. O método de investigação foi uma interpretação crítica pela análise dos textos selecionados. A investigação ancorada no pensamento educacional do autor, efetuando análise dos conceitos *pressupostos na educação, democratização do ensino e autonomia da escola*, identificando as interfaces dos campos da filosofia da educação, das políticas públicas e das práticas escolares,

Palavras-chaves: 1. Democratização do ensino (Brasil) 2. Escola pública (Filosofia) 3. Política educacional

ABSTRACT

Paulino, Clóvis Edmar. **JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA: An introduction to the thought of a significant contribution to the Brazilian educational debate (Policy and Public School Practices)**. 2010. 139f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

This dissertation aims to provide a contribution (entry) to the thinking of José Mário Pires Azanha in the educational field. To achieve this goal, we performed a reading of the work, listing the contents of the texts of the author with his "place of production", date and place of publication, giving this work elements of a historical investigation. Within the limits of historical-philosophical approach, this study has identified three concepts in the thought of Azanha: presupposition in education, democratization of education and school autonomy. The research method was a critical interpretation of the texts selected for analysis. Research rooted in the educational thinking of the author, making analysis of its three core concepts, identifying the interfaces between the fields of philosophy of education, public policy and school practices.

Keywords: 1. Democratization of education (Brasil) 2. Public school (Philosophy) 3. Educational Policy

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDE: Associação Nacional de Educação
APESNOESP: Associação de Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de SP
ATPCE: Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional
CAIC: Centro de Atendimento de Crianças e Adolescentes
CEE/SP: Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo
CENP: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CF: Constituição Federal
CFE: Conselho Federal de Educação
CIAC: Centros Integrados de Assistência à Criança
CIEP: Centro Integrado de Educação Pública
CNE: Conselho Nacional de Educação.
CRPE: Centro Regional de Pesquisas Educacionais e Sociais
FDE: Fundação para Desenvolvimento da Educação
FEUSP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDAP: Fundação do Desenvolvimento Administrativo
FUNDEB: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEG: Grupo Escolar Ginásio
GEV: Ginásio Estadual Vocacional
GV: Ginásio Vocacional
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPM: Inquérito Policial Militar
ISE: Instituto Superior de Educação
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSN: Lei de Segurança Nacional
MEC: Ministério da Educação
PATE: Programa de Assistência Técnica em Educação
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
SBPC: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEV: Serviço de Ensino Vocacional.
TCC: Trabalho de Complementação de Curso
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNE: União Nacional do Estudantes
UNESP: Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Folha de aprovação	ii
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de siglas e abreviaturas	vii
INTRODUÇÃO	11
I – interpretação textual como Metodologia	13
1. Interpretação textual	13
2. Conceitos analisados	14
3. Um roteiro de leitura	14
II – Objetivos	15
III — As pressuposições ou os pressupostos na educação	16
1. Um início aos pressupostos absolutos e aos relativos	16
1.1 Os pressupostos no discurso pedagógico	21
1.2 Investigação de pressuposto no discurso pedagógico ...	23
2. Os pressupostos das tecnologias educacionais e pressuposições do discurso pedagógico	25
2.1 O equívoco e a arbitrariedade dos pressupostos das tecnologias educacionais	27
2.2 Algumas pressuposições pseudocientíficas do discurso pedagógico	30
2.3 As pressuposições do discurso pedagógico, Alain, Arendt e Azanha	35
3. A didática e as pressuposições na educação	36
3.1 Os pressupostos comenianos de método de ensino e do caráter exaustivo do método	38
3.2 Didática: o sentido de uma ilusão	41
IV — Democratização do ensino	42
1. Considerações sobre a democratização do ensino paulista — a	

	ix
democratização como expansão de oportunidades	42
2. Os ideais democráticos e a democratização do ensino	47
3. A frustração do processo de democratização do ensino	56
4. democratização do ensino e política de Educação	59
5. Democratização do ensino: quantidade e qualidade	60
6. A democratização do ensino não favorece, a escola democratizada	63
7. A não conclusão da democratização do ensino	70
8. Democratização do ensino: os mesmos direitos educacionais a todos	71
9. Democratização do ensino e a estigmatização da escola pública	73
 V - Autonomia da escola	78
1. Autonomia da escola mais que uma nova ordenação administrativa ...	82
2. A autonomia da escola e os obstáculos Institucionais	85
3. A Autonomia da Escola: uma definição	88
4. Autonomia da escola e a jornada integral	90
5. Autonomia da escola, um reexame	96
6. A eficácia e a eficiência contra a autonomia da escola	105
7. Uma iniciativa ministerial e a autonomia da escola	108
8. Proposta pedagógica e autonomia da escola	
112Prática de ensino e autonomia da escola	115
 VI – Melhoria do ensino e autonomia da escola e a estigmatização da escola pública	118
 VII – Autonomia da escola e a formação de professor	121
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

INTRODUÇÃO

São poucos mas sinceros os motivos deste trabalho sobre o pensamento educacional de José Mário Pires Azanha. Primeiro, no segundo semestre de 2003, o professor José Sérgio de Fonseca Carvalho elencou textos de Azanha para o curso de Filosofia da Educação I. No trabalho final da disciplina, maravilhados e sonhadores futuros pedagogos, puderam discutir, ainda que de maneira superficial, algumas definições programáticas¹ de democratização do ensino, umas definições foi a defendida por José Mário Pires Azanha. Depois, na defesa de um mestrado em 2005, na fala da arguição Azanha foi citado várias vezes, e as citações causaram impacto na audiência presente. Terceiro, em dezembro de 2005, a professora Carlota Boto fez um convite para assistir a defesa do doutorado *A educação no Brasil : o pensamento e a atuação de José Mario Pires Azanha*.(LIMA, 2005). No final da defesa a professora Carlota fez o desafio: escrever um trabalho sobre Azanha. Sem se saber o montante, sobre efeito da fascinação causada pela temática, o convite foi aceito.

De maneira rápida e incompleta apresenta-se o Professor José Mário Pires Azanha. Ele nasceu em Sorocaba, SP, em 28 de novembro de 1931 e faleceu em São Paulo, Capital, em 9 de janeiro de 2004.

Em 1942, ele concluiu o “Ensino-Fundamental I”(Primário) na Escola de Santa Cruz do Rio Pardo. Em 1947, conclui o ginásial (Ensino Fundamental II) pelo Ginásio e Escola Normal de Santa Cruz do Rio Pardo.

No Instituto Anhangüera, em 1950, Azanha o curso Normal (professor normalista). Em 55, forma-se em Pedagogia, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Já em 1957 conclui a especialização em Análise Fatorial pela Universidade de São Paulo.

Em 1961 cursa Aperfeiçoamento em Técnica de Planejamento no Departamento de Administração do Governo do Estado de São Paulo.

Em 1972, na USP, sob orientação de Laerte Ramos de Carvalho, obtém o título de doutor com a tese *Experimentação Educacional, um Estudo do Conceito*; tese na área: Educação; subárea: Filosofia da Educação. Em 1990, na mesma área, obtém a Livre-docência, com a tese *Introdução à Pesquisa Educacional*. E em 1992 torna-se Professor Titular na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

¹Conceito de Israel Scheffler, autor que Azanha utilizava em seus cursos na FEUSP.

O Professor Azanha foi professor do “primário” e professor de pós-graduação, e sempre trabalhou no campo educacional. Azanha foi: Assistente de Pesquisa da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro Regional de Pesquisas Educacionais "Prof. Queiroz Filho" de São Paulo - CRPE/INEP/MEC (1957-1961); Coordenador do Programa de Assistência Técnica em Educação (PATE) - INEP/MEC (1964-1967); Coordenador da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais e Sociais do CRPE de São Paulo (1963-1967); Diretor efetivo de escola estadual e do Ensino Secundário e Normal(1963-1973); Diretor Geral do Departamento de Educação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1967-1970); Coordenador da Coordenadoria do Ensino Básico e Normal da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (1969-1970); Chefe de Gabinete da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1983); Membro do Conselho Pedagógico da Escola de Governo (1991-2004) e primeiro Coordenador do Conselho de Cátedra UNESCO/USP de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância (1996-1997).

E atuou como membro titular do Conselho Estadual de Educação (CEE/SP) (1967-1970 e 1991-2004), no qual foi presidente do Conselho por dois mandatos (1992-1993 e 1993-1994).

Com essa formação e atuação, o Professor José Mário Pires Azanha, entre 1960 e 2000, foi um intelectual com relação direta com a causa da educação pública (estatal) e suas convicções educacionais tiveram resultados e conseqüências práticas, tanto no Estado de São Paulo, como para o sistema educacional brasileiro.

O esforço desta dissertação não está pautado na trajetória biográfica pessoal, muito menos na “trajetória intelectual” de Azanha, mas no esforço de estabelecer o vínculo entre seus escritos com as políticas educacionais brasileiras e a prática escolar, sempre que possível no contexto em que foram produzidos.

Ao revisitar o artigo, de 1978, *Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista*, escrito em 1978 e publicado em Azanha (1987) e republicado em Azanha (2004a), José Sérgio de Carvalho (2004, p. 327) argumenta que, no início do século XXI, a questão do acesso universal ao ensino fundamental gerava pouca ou nenhuma polêmica, porque a abertura da escola de Estado para todos, numa grande conquista, tornou-se um direito público assegurado pela Constituição Federal (CF) de 1988, direito proposto desde a CF de 1946. A partir desta idéia analisou-se a dimensão filosófica educacional da obra do autor, entrelaçando-a com a busca de compreensão de alguns princípios reguladores que

operaram ao longo de praticamente todos os seus escritos.

A existência de “conceitos fundamentais” na obra de Azanha, pode ser considerada como contribuição para os domínios do campo da filosofia e da história da educação; ou como um possível entendimento dos riscos que pressuposições relativas conferem à educação, quando essas são tomadas como absolutas no interior da escola e seu cotidiano ou no interior do discurso pedagógico; ou ainda como uma possível interpretação e compreensão do entendimento do autor quanto ao atendimento insatisfatório da educação básica, pela falta de formação consistente dos profissionais de ensino, pelas persistentes condições precárias do ensino e de trabalho da educação pública brasileira. Por isso esta dissertação é uma retomada e uma ampliação de ***JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA: UMA INTRODUÇÃO ÀS SUAS IDÉIAS NO CAMPO EDUCACIONAL*** (PAULINO, 2007), Trabalho de Complementação de Curso (TCC). Uma contribuição inicial da compreensão de “conceitos fundamentais” deste autor.

I – interpretação textual como Metodologia

Esta pesquisa para não comprometer o rigor e a precisão da abordagem devido à indecisões metodológicas e oscilar entre uma abordagem histórica ou uma abordagem filosófica, assume uma possível abordagem histórico-filosófica, com limites tanto no alcance histórico como em seu “filosofar”, pensando e repensando historicamente o mundo com conceitos. E pretende-se uma monografia do pensamento educacional de José Mário Pires Azanha. E neste exercício intelectual com conceitos ter manifesta, evidenciada

a importância da investigação filosófica pelas *categorias operatórias* “mais interessantes”. A maior parte das reflexões sobre produções acadêmicas é conduzida por meio de categorias de linguagem. Essas categorias relevantes devem ser comuns à reflexão e à produção investigada. Essa relevância comum permite a identificação, dúvidas e incertezas das hipóteses e teses, das fontes e dos recursos presentes na produção intelectual investigada (PAULINO, 2007, p. 14).

Metodologicamente admite-se que Azanha foi um pensador cujas principais idéias podem ser sintetizadas em conceitos fundamentais ou conceitos-chaves a priori *categoria operatória*, isto é, um princípio regulador necessário à análise, que, enquanto tal, remete às essências de um conceito ou definição; idéia-força como um conteúdo tético e antidogmático, intensamente presente no pensamento de um autor. E *conceito fundamental* é acatado com denominação adequada e suficiente para a reflexão desenvolvida neste trabalho. Azanha, em 1972, em sua tese de doutoramento, pondera: “a análise de conceitos é um procedimento compatível com qualquer perspectiva filosófica”². Assim:

1. Interpretação textual

A *interpretação textual* sofrida pelos textos selecionados obedeceu os seguintes passos:

- a) leituras lineares com idas e vindas, para “desdobrar e tresdobrar” o conteúdo do texto;
- b) verificação da presença ou não de ou dos *conceitos fundamentais*:
 - i) na proposição do “problema” com que o autor inicia o texto, para a contextualização pesquisa-se o lugar original de impressão dos textos: revistas, jornais, livros, atas etc.;

² Nota 19, p.22-23.

- ii) na proposição da tese do texto, isto é, o que o autor defendeu ou contra argumentou;
- iii) no desenvolvimento da tese, isto é, as premissas, hipóteses ou análises apresentadas pelo autor para sustentar suas argumentações;
- e iv) na conclusão do texto;

c) submissão do resultado das etapas anteriores a uma análise crítica que observasse as determinações de fontes, influências e diálogos diretos e indiretos, bem como a eventual combinação/agrupamento de conceitos;

d) produção de um texto seguindo a linearidade do trabalho analisado buscando permanecer com foco no objeto — o pensamento educacional de José Mário Pires Azanha—, buscando evidenciar a importância desse autor ao analisar e “catalogar” seus principais conceitos fundamentais.

2. Conceitos analisados

Como hipótese identificou-se 3 *conceitos fundamentais* do pensamento do autor: ***pressupostos filosóficos na educação, democratização do ensino e autonomia da escola.*** Embora outros conceitos e preocupações filosóficas estejam presentes na obra de Azanha, foram escolhidos estes 3 condizentes com os propósitos deste trabalho.

3. Um roteiro de leitura

O roteiro de leitura preliminar desenvolvido foi os livros do autor: ***Experimentação educacional - uma contribuição para sua análise*** (1974); ***Educação: Alguns escritos*** (1987); ***Educação: Temas polêmicos*** (1995); ***Uma idéia em pesquisa educacional*** (1992); e o livro póstumo ***A formação do professor e outros escritos*** (2006).

Seguindo o roteiro preliminar realizou-se a ***interpretação textual*** dos conceitos escolhidos, os pressupostos na educação, a democratização do ensino e autonomia da escola, três das idéias do pensamento educacional elaboradas e expressas por Azanha em seus textos.

II - Objetivos

Os objetivos definidos foram:

- 1) verificar os 3 conceitos (*pressuposto na educação, democratização do ensino e autonomia da escola*) presentes e identificados na obra de Azanha enquanto *conceitos fundamentais* do pensamento desse autor;
- 2) realizar a interpretação crítica destes 3 conceitos para estabelecer uma contribuição (de introdução) que apresente o significado e relevância do pensamento educacional de Azanha;
- 3) por esta análise estabelecer no campo das políticas públicas educacionais e práticas escolares brasileiras a necessidade de sempre verificar e questionar “as verdades” aceitas e praticas;
- 4) ainda, ampliar o debate sobre a democratização do ensino nos seus aspectos quantitativos e qualitativos;
- 5) e elencar indícios para a necessária retomada do debate sobre o significado e relevância da autonomia da escola defendida por Azanha.

III — As pressuposições ou os pressupostos na educação

Neste trabalho, por pressuposição entende-se: proposição de cujo valor de verdade depende a verdade ou a falsidade de outra proposição. Proposição como enunciado passível de múltiplos valores de verdade (verdadeiro, falso, indeterminado etc.) e redutível a dois elementos básicos (sujeito e predicado).

Para uma interpretação crítica dos conhecimentos fundamentais no pensamento pedagógico de José Mário Pires Azanha, é necessário compreender a importância dos pressupostos ou pressuposições inseridos na educação, em relação ao discurso pedagógico. É necessário entender a concepção, o raciocínio, o trabalho científico e filosófico (epistemológico), que o autor adota ao longo de sua obra, para a questão dos pressupostos (pressuposições) na educação. A centralidade desta concepção confere à questão das pressuposições na educação um caráter de um conceito fundamental e a torna adequada como princípio regulador necessário à análise em educação, pois remete diretamente à essência dos conceitos ou definições presentes no campo educacional.

Sobre este conceito fundamental — as pressuposições ou os pressupostos na educação —, neste trabalho analisamos três textos: em *A questão dos pressupostos no discurso pedagógico*, de 1975, Azanha sugere como linha de investigação uma criteriosa *análise e explicitação das pressuposições ou pressupostos na educação*, evidenciando estes como um conceito fundamental. Em *Alain ou a pedagogia da dificuldade*, de 1978, o autor demonstra o caráter pseudocientífico dos pressupostos da tecnologia da educação e torna claro as pressuposições condenáveis que este caráter pseudocientífico confere às categorias *integração lar-escola, criatividade e ensino recreativo*; e, em *Uma reflexão sobre a Didática*, de 1985, o autor ao explicitar e analisar os pressupostos do método e seu caráter exaustivo, deslinda a ilusão na qual repousa a Didática.

1. Um início aos pressupostos absolutos e aos relativos

Na obra de Azanha encontramos referência à questão dos pressupostos na educação numa apresentação no Simpósio sobre *Discurso Pedagógico: Notas sobre seu Estatuto*, realizado no dia 12 de julho de 1975, em Belo Horizonte, como parte dos trabalhos da XXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e que foi publicado com o título *A questão dos pressupostos no discurso pedagógico*, primeiro como

parte do livro *Educação e Linguagem* (NAGLE, 1976), e depois no livro *Educação: Alguns Escritos* (AZANHA, 1987, p. 13 – 24).

Na introdução do texto *A questão dos pressupostos no discurso pedagógico* o autor estabelece em primeiro plano a investigação, a implicação e a consequência da categoria *pressuposições na educação*. O autor destaca que o objetivo é “*assinalar uma linha de investigação que, sistematicamente explorada, poderá ser útil em educação, tanto do ponto de vista teórico como prático*”. A categoria pressuposições na educação é exposta pelo autor vinculada a esta linha de investigação. Para tanto, Azanha propõe uma tarefa epistemológica executada em “*relação ao que se convencionou chamar de discurso pedagógico*”. E, seguindo seu objetivo, o autor cita Hans Reichenbach (1957) que, ao caracterizar o campo da epistemologia propõe um conjunto de tarefas ligadas à justificação do conhecimento científico³.

Segundo Azanha, Reichenbach fundamenta sua concepção de epistemologia “na distinção taxativa entre ‘contexto de descoberta’ e ‘contexto de justificação’ do conhecimento científico” que para o autor elucida algumas questões. Porém, é uma posição “discutível pela postulação implícita que faz de uma independência das regras metodológicas e epistemológicas com relação às comunidades científicas⁴. Apesar desse problema uma das tarefas (*advisory task*) proposta por Reichenbach “consistiria no esforço de explicitar as decisões logicamente implicadas (*entailed decisions*) por uma determinada decisão” (AZANHA, 1987, p. 14).

Segundo Azanha, Reichenbach (1957, p. 13) considera que o sistema de conhecimento é composto de decisões ligadas umas às outras, no qual uma decisão engloba outra. Para ele somos livres para escolher a primeira decisão, mas não o somos mais a respeito das outras decisões que se seguem. Ele denomina o grupo de decisões implicadas por uma dada decisão de “decisões vinculadas” (*entailed decisions*).

O cientista seria, então, obrigado a vivenciar, freqüentar tomadas de decisões, seja em experimentações, seja na elaboração técnica, para escolher este ou aquele procedimento, essa ou aquela definição, e, também, em relação à técnicas de observação, de análise etc. Azanha argumenta que essas tomadas de decisões algumas vezes carecem de qualquer relevância

³ Ibid., p. 13.

⁴ Para a discussão da posição que Reichenbach representa, Azanha indica: Feyerabend, P., *Against Method*, NLB. Londres, 1975, cap. 14 e Kuhn, T., “The Structure of Scientific Revolutions”, 2ª edição, in: Neurath, O., Carnap, R., e Morris, C. (eds.), *Foundation of the Unity of Science*, Vol. II, The University of Chicago Press, 1970.

metodológica, já que a escolha se dá em com relação a procedimentos, prática ou teoricamente, equivalentes.

Embora em certas situações uma decisão tenha ressonância teórica muito grande e eventualmente insuspeita, Azanha alega que é nessas ocasiões, tal como propõe Reichenbach, que a epistemologia poderia explicitar as decisões vinculadas a uma dada decisão. Isto sem o caráter de prescrição, mas exibindo ao cientista as conseqüências lógicas das decisões tomadas. Assim, Azanha declara que a proposta de Reichenbach “[...] é potencialmente de grande fecundidade, no sentido de elucidação quanto a compromissos inadvertidos cuja ruptura possa conduzir à adoção de procedimentos logicamente incompatíveis” (AZANHA, 1987, p. 14).

Apesar da proposta de Reichenbach ser prospectiva e operar com projeções sobre decisões posteriores, Azanha destaca a possibilidade de sua aplicação num sentido retrospectivo, com a possibilidade de se voltar para *decisões* que já foram tomadas: “[...] uma determinada decisão no âmbito da atividade científica pode não apenas se projetar sobre decisões posteriores, como também prender-se a pressupostos tácitos e inadvertidos”⁵.

O autor observa que alguns dos compromissos tácitos, ora podem ser muitos gerais e de natureza extracientífica (por exemplo, o pressuposto da existência de uma realidade exterior ao observador, o de existência de conexões causais etc.), ora são específicos e se referem a uma particular situação. Azanha acredita que a explicitação desses pressupostos, gerais ou específicos, poderá ser de grande interesse científico ou filosófico. Acredita ainda que, do mesmo modo que essa tarefa é possível e interessante com relação ao discurso científico, que considera autor a produção da academia, ela pode ser apropriada para o discurso pedagógico.

Azanha reconhece e evidencia que a ampliação da proposta de Reichenbach para o sentido retrospectivo introduz uma dificuldade não existente no caso da investigação das decisões implicadas por uma dada decisão, pois, para estas, tem-se uma situação de lógica direta, e no caso do sentido retrospectivo, a conexão entre uma pressuposição e uma sentença, a implicação lógica é indireta.

Azanha afirma que existe uma polêmica extensa acerca da noção de pressuposição. Ele ilustra que a discussão tem início na modernidade, com Friedrich Ludwig Gottlob Frege, ao asseverar que quando se afirma a existência de algo, para tal afirmação, existe a

⁵ Ibid., p. 14 -15.

pressuposição óbvia de que os nomes próprios têm denotação. Frege exemplifica: a asserção “Kepler morreu na miséria” pressupõe que o nome Kepler denota algo, contudo a afirmação não implica que Kepler designa algo.

Azanha atesta que o trabalho *Sobre o sentido e a denotação* (FREGE, 1973), estabelece uma longa polêmica em torno da noção de pressuposição envolvendo entre outros Bertrand Russell, John Rogers Searle, Peter Frederick Strawson, Roy Wood Sellars, Charles J. Fillmore. Para Azanha outra obra importante sobre o assunto é *Studies in Linguistic* (FILLMORE, 1971). Azanha destaca que

Uma posição central nesse debate é a de Strawson, que pode ser resumida, pelo menos numa de suas formulações, por esta citação: ‘... Se um enunciado S pressupõe um enunciado S’ no sentido de que S’ é uma pré-condição da verdade ou falsidade de S, então, por suposto, existirá uma espécie de absurdo lógico na união de S com a negação de S’. Esta é, precisamente, a relação existente, no caso que imaginamos, entre o enunciado de que todos os filhos de João estão dormindo (S) e o enunciado de que João tem filhos, de que existem os filhos de João (S’). Porém devemos estabelecer uma diferença entre este tipo de absurdo lógico e a contradição *per se*. É contraditório unir S com a negação de S’, se S’ é uma condição apenas necessária da verdade ou falsidade de S. É um tipo diferente de absurdo lógico unir S com a negação de S’, se S’ é uma condição necessária da verdade ou falsidade de S. A relação existente entre S e S’ no primeiro caso é que S implica S’. Necessitamos de um nome diferente para designar a relação existente entre S e S’ no segundo caso, digamos, como fizemos anteriormente, que S pressupõe S’ ’ (Azanha, 1987, p. 15 – 16).

Para o propósito de particularizar uma linha de investigação, quanto à discussão acerca da noção de pressuposição, Azanha assinala “que um dos pontos centrais da discussão está na natureza da relação entre uma dada sentença e suas pressuposições”. O autor argumenta que a afirmação A pressupõe A’ traz a sugestão de implicação lógica, mas para esta implicação o valor de verdade de A’ seria por dedução obtida do valor de verdade de A, “o que não ocorre ou pelo menos é muito discutível”⁶.

Azanha acata a distinção de Max Black⁷: afirmar que A pressupõe A’ é entender que A é uma “comunicação explícita” e que A’ é uma “comunicação implícita”. Segundo Azanha, Black estabelece que uma imagem de ‘primeiro plano’ e ‘fundo’ ajusta-se bem à relação entre a comunicação explícita e a implícita.

Para Azanha, Black evita o enfrentamento do que é central na discussão: a natureza da conexão entre uma sentença e suas pressuposições. Contudo, Azanha declara que o interesse principal de particularizar uma linha de investigação não se limita na centralidade da

⁶ Ibid., p. 16.

⁷ Cf. BLACK, M. Modelos y Metáforas, Editorial Tecnos, Madri, 1966: 69.

discussão acerca da noção de pressuposição; e, portanto; a imagem de Black seria o bastante para elucidar o sentido das pressuposições do discurso pedagógico — o recorte do campo educacional que o autor elege como tarefa epistemológica para destacar a importância dos pressupostos na educação.

Para Azanha Robin George Collingwood⁸, em seu trabalho de 1940, *An Essay on Metaphysics*⁹, evidencia a distinção entre pressuposições absolutas e pressuposições relativas, sem que seja estabelecida uma associação à diferença entre a generalidade e a especificidade de pressupostos. Segundo Azanha (1987, p. 17), Collingwood assinala que

[...] qualquer enunciado pressupõe algo, mas nem todas essas pressuposições são enunciadas, no sentido de que se lhes possa atribuir um valor de verdade. Para ele, as pressuposições absolutas encontram-se nessa categoria. ‘As pressuposições absolutas não são verificáveis(...) isso significa que a idéia de verificação não se aplica a elas, porque, como já disse, falar de verificar uma pressuposição envolve supor que se trata de uma pressuposição relativa’.

Azanha destaca o exemplo do médico, no qual Collingwood esclarece que as pressuposições absolutas, aquelas anteriores aos enunciados, são aquelas “condições necessárias para que alguma coisa possa ser afirmada ou feita”.

Como o próprio Collingwood diz, se perguntássemos a um médico, que afirmou que a causa da moléstia E é C, como sabe isso, ele provavelmente invocaria a literatura médica sobre o assunto, mas deixaria de nos responder, se num certo ponto do interrogatório, fizessemos a seguinte pergunta: “Como você sabe que tudo que acontece tem uma causa?” A alternativa para o silêncio só poderia ser a seguinte resposta: “Isso é uma coisa que eu supenho para o meu trabalho.

Azanha argumenta que, nesse sentido atribuído por Collingwood, a não admissão da

⁸ O arqueólogo e filósofo britânico Collingwood 1889-1943, considerado por alguns pensadores como um filósofo marginal, foi rotulado como Idealista e foi fortemente influenciado pelos idealistas italianos do pós Primeira Guerra Mundial. Uma outra forte influencia de Collingwood foi Kant. Ele escreveu sobre filosofia da arte, metafísica, filosofia política, filosofia da natureza, mas os seus trabalhos mais comentados são os escritos sobre filosofia da história. Collingwood era preocupado com as pressuposições do pensamento com as quais vivenciamos a realidade, e como as diferentes maneiras e diferentes conceitos e categorias governam diferentes tipos de experiências (estéticas, teórica, morais etc.) que nos permite em potencial “praticar” contraditórios julgamentos sobre verdade, bondade e beleza.

⁹ Apesar do título este livro é muito mais do que um ensaio sobre metafísica. O ponto central do livro é a argumentação que questões metafísicas são questões históricas. Contudo, a linha mestra é o que é a metafísica, por que a metafísica é necessária para o bem-estar e o avanço do conhecimento, e como a metafísica deve ser “adquirida”. A edição referida por Azanha é de 1969, mas há uma edição revisada, apenas em inglês, de 1998 publicada pela editora Oxford University Press.

pressuposição absoluta, *a coisa que suponho para o meu trabalho*, retiraria a própria possibilidade da atividade do médico.

Logo, as pressuposições absolutas são aquelas anteriores aos enunciados, as pressuposições tácitas, não questionáveis e não verificáveis, que a ausência ou a não admissão retira a própria possibilidade da atividade científica; e mesmo numa arte prática como a medicina, são aquelas condições necessárias para que alguma coisa possa ser estabelecida ou realizada. Azanha exemplifica as pressuposições absolutas na educação: “No âmbito da educação talvez se possa dizer que a possibilidade de modificação do ser humano seja um pressuposto absoluto, sem possibilidade de ser questionado pelo educador enquanto educador” (Azanha, 1987, p. 17).

1.1 Os pressupostos no discurso pedagógico

A noção corrente de discurso pedagógico, no campo educacional que Azanha elege como tarefa epistemológica, no texto *A questão dos pressupostos no discurso pedagógico*, destaca a importância dos pressupostos na educação.

O autor não realiza uma caracterização exaustiva ou global do discurso pedagógico. Para caracterizar este discurso, ele indica o exame das argumentações de Perelman (1952). E seguindo sua delimitação, Azanha afirma que, quanto ao discurso pedagógico, é “possível admitir que, dentre outros elementos, ele inclui um conjunto de propostas relativas à organização da ação educativa”(AZANHA, 1987,p.18). Ao se delimitar o discurso pedagógico relativamente à organização da ação educativa, estaremos frente à questão: qual é o fundamento dessas propostas? Questão que podemos desdobrar: quais as fundamentações explícitas? Quais os compromissos não formalmente expressos?

Azanha assinala que, com relação ao discurso pedagógico, podemos executar a tarefa (*advisory task*) num paralelo com as tarefas de recomendação propostas por Reichenbach para o discurso científico, porém na direção retrospectiva.

Uma linha de investigação que sistematicamente explorada poderia ser útil em educação, tanto do ponto de vista de um resultado teórico como prático, pois poderia explicitar as pressuposições de natureza filosóficas, psicológicas, artísticas, econômicas, sociológicas, antropológicas etc., e, principalmente, as científicas, com as quais o conjunto

das propostas educacionais está tacitamente comprometido (AZANHA, 1987, p. 18). Tais explicitações poderiam

[...] ser de interesse não apenas teórico como também prático, principalmente quando o comprometimento ocorresse de modo a tomar como absolutas (na acepção de Collingwood) pressuposições que fossem essencialmente relativas, isto é, como não questionado nem questionável, aquilo que é questionável e deve ser permanentemente questionado.

Azanha afirma que não é preciso muito para perceber a relatividade presente em todas as pressuposições científicas do discurso pedagógico. Por elas não serem absolutas, não se pode deixar de questioná-las. O não questionamento, conclui Azanha, “é conferir ao discurso pedagógico (como conjunto de propostas) um caráter desnecessariamente dogmático e anticientífico”¹⁰.

Em suma, no texto *A questão dos pressupostos no discurso pedagógico*, Azanha evidencia a importância dos pressupostos na educação. Ele, concordando com Reichenbach, deduz que as decisões científicas prendem-se a pressupostos tácitos ou inadvertidos, específicos ou gerais, e que uma linha de análise fecunda para a Ciência e para a Filosofia é a explicitação desses pressupostos. Como a proposta de Reichenbach para o discurso científico é prospectiva, para ampliá-la aos pressupostos na educação, especificamente no discurso pedagógico, Azanha amplia a proposta numa possibilidade retrospectiva. Dada a discussão filosófica acerca da noção de pressuposições, quando são ou não implicações lógicas que o enunciado é dedutivo do pressuposto, Azanha acata a acepção de Black (1966, p.69) quanto as pressuposições: o explícito numa relação com o implícito. Vencido o obstáculo da retrospectividade, Azanha, concordando com Collingwood, defende a distinção existente entre as pressuposições absolutas e as pressuposições relativas, onde as primeiras são aquelas condições necessárias para que alguma coisa possa ser afirmada ou feita, e somente as segundas, podem e são sempre passíveis de questionamento e verificação. Como exemplo, no âmbito da educação é pressuposto absoluto *a sempre possível modificação do ser humano*, e não cabe a um educador qualquer questionamento sobre esta possibilidade. Ainda considerando as pressuposições de Collingwood, Azanha conclui que as pressuposições científicas do discurso pedagógico são todas elas relativas e não absolutas, e que para evitar conferir ao discurso pedagógico um caráter dogmático e anticientífico é sempre necessário questionar e verificar essas pressuposições.

Destacamos que no texto *A questão dos pressupostos no discurso pedagógico*, Azanha

¹⁰ Ibid., p. 18.

utilizou inúmeras fontes ou influências acadêmicas. As várias notas de rodapé deixam clara a preocupação de Azanha em fundamentar suas argumentações ou a preocupação de possibilitar ao leitor o acesso às fontes da discussão acerca da noção de pressuposição. Também, há a preocupação de contextualizar histórica e filosoficamente o raciocínio que desenvolveu ao longo do texto. Não se encontra no mesmo texto a preocupação do autor em elencar opositores no tocante à importância conferida por ele aos pressupostos na educação, fato que pouco influencia na contundente defesa da importância dos pressupostos na educação. Isto pode ser um indício que a discussão proposta por Azanha, se não era inédita em 1975, não era amplamente defendida ou aceita pelos pensadores de educação.

No entrelaçamento do conceito fundamental **pressuposições na educação**, com o seu desdobramento, *a linha de investigação de análise e explicitação de pressupostos na educação* não ocorre numa estrutura que guarda em seu interior um caráter circular, um pensamento em **loop** (no qual, o que é determinante passa a determinado). Azanha questiona os próprios pressupostos da sua argumentação, que resiste a este questionamento interno, pois não se trata de uma imediatividade empírica.

Concluimos que no texto *A questão dos pressupostos no discurso pedagógico* o conceito fundamental **pressuposições na educação** é conceituada, definida pelo autor em um passo a passo criterioso com exposições de conhecimentos refletidos e verificados, em uma racionalidade estabelecida de boas razões para ser acreditada, tanto pelos seus meios, como pelas suas metas, e não sobra espaço para equívocos ou interesses pessoais no empreendimento que postule a análise dos pressupostos na educação como instrumento para que possamos evitar creditar como absoluto, aquilo que é relativo (questionável e verificável).

1.2 Investigação de pressuposto no discurso pedagógico

No texto *A questão dos pressupostos no discurso pedagógico*, para pôr em relevo o alcance prático que pode assumir a investigação dos pressupostos filosóficos do discurso pedagógico, Azanha (1987, p. 19) analisa “fragmentos do discurso pedagógico instituído em mandato legal, os dispositivos da Lei nº 5692 e do Parecer nº 853 (CFE) referentes à organização curricular do ensino de 1º e 2º graus”, como eram denominados os ensinos fundamental e médio na época. O autor declara que nos fragmentos está presente a concepção teórica de Dewey, que implica em uma organização de ensino com a “prioridade absoluta do

critério psicológico sobre o lógico” (AZANHA, 1987, p.20). Quanto às pressuposições envolvidas, Azanha sumariza:

O ponto que interessa ressaltar é que esse comprometimento configura uma típica situação na qual se tomam por absolutas pressuposições que são essencialmente relativas, conferindo-se a força de um estatuto legal a propostas pedagógicas, cujo fundamento é grandemente questionável.

Azanha evidencia o caráter questionável “de uma concepção tacitamente pressuposta pelos dispositivos legais referentes à organização do ensino do 1º e 2º graus”, no qual o que é relativo foi assumido como absoluto. Azanha alerta que

Seria uma simplificação abusiva admitir que os possíveis erros da visão de Dewey acerca da situação ensino-aprendizagem constituem elementos suficientes para se concluir pela total inadequação de uma organização do ensino que a pressuponha. Do mesmo que o êxito de uma organização do ensino que tome como pressuposto a concepção de Dewey não seria suficiente para assegurar a correção ou veracidade dessa concepção ¹¹.

Logo, o autor, mesmo ao mostrar a importância de questionar pressupostos na educação, adverte “contra as adesões ingênuas e dogmáticas a posturas discutíveis. Destacamos que para um direcionamento mais específico da sua proposta, faltou o autor enfatizar que a “validade”, do meio lógico apresentado para questionar pressuposto na educação, pertence ao campo da Lógica, uma vez que, neste caso não é apropriado trabalhar com o conceito de pressuposição da Semântica Discursiva.

Azanha não escreveu nenhum outro texto para “recuperar” o texto *A questão dos pressupostos no discurso pedagógico*, o que se pode concluir que ele estava satisfeito com a polêmica que havia incitado. Acredita-se que o texto *A questão dos pressupostos no discurso pedagógico* cumpriu seu papel em seu tempo, devido à história do professor de filosofia da educação da FEUSP, na qual influenciou de forma indiscutível professores, pós-graduados e graduandos que aprenderam a “examinar” o arsenal legislativo e acadêmico publicado no campo educacional, à luz desta preocupação. A importância da verificação dos pressupostos absolutos e relativos na educação, pode ser evidenciada com um exemplo: como pressuposto absoluto na educação podemos discutir o inciso IV, do art 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...]”.

Nesse inciso há uma evidente defesa do “respeito à liberdade e apreço à tolerância” como um dos princípios que o ensino brasileiro deve ter. Porém, é possível considerar que

¹¹Ibid., p. 23 – 24.

mais que um princípio o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, são valores humanos fundamentais à educação. Assim, seguindo a lógica de Azanha, poderia-se afirmar o seguinte pressuposto absoluto da educação: todo ensino deve ser ministrado com respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Qual a justificativa teórica para este pressuposto? Filosófico? Lógico? O que parece claro é que não haveria progressos em enfadonhas digressões sobre valores humanos e ricas discussões no campo da ética. Contudo, a prática escolar, o ensino pode esperar pelas justificativas? Hubert Hannoun (1998, p. 11 - 13) expõe que há “pressupostos cujo caráter de evidência freqüentemente impede o questionamento, portanto a apreciação consciente, de sua verdade e de seu valor”. É verificando e questionando pressuposições no discurso pedagógico que vamos apreciar pressupostos absolutos, os pressupostos da educação.

E como exemplo de pressuposição relativa no campo educacional questionável e verificável, tem-se o inciso X, do art. 3º da LDB, que trata da valorização da experiência extra-escolar: “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] X - valorização da experiência extra-escolar [...]”.

Há relatividade dessa valorização é verificada pela sua fundamentação em diferentes propostas pedagógicas. Ao se observar que uma dessas propostas não corrobora para justificar a valorização da experiência extra-escolar, a própria valorização passa a ser questionável.

Este exemplo, parece-nos evidenciar a importância de procurar questionar e verificar os *pressupostos* na educação. Este questionamento não é nenhuma tarefa anacrônica. Hoje ainda parece haver muitas possibilidades de aplicação.

2. Os pressupostos das tecnologias educacionais e pressuposições do discurso pedagógico

Alain ou a pedagogia da dificuldade, texto de 1978, constitui a apresentação do livro *Reflexões sobre Educação*, com o título original de *Propos sur l'éducation*¹². Esse texto foi publicado como parte do livro *Educação: Alguns Escritos* (Azanha, 1987, p. 44 - 62). Nesse texto de 1978, Azanha retoma a linha de investigação desenvolvida no texto *A questão dos pressupostos no discurso pedagógico* (1975): a explicitação de pressupostos na educação.

Em linhas gerais, no texto *Alain ou a pedagogia da dificuldade* primeiro Azanha

¹² Livro de ALAIN (Émile Chartier) publicado no Brasil em 1978 pela editora Saraiva. Alain desenvolveu um gênero literário evita ambigüidades, ele denominou de “propos”, numa tradução livre “sobre”. É composto de artigos curtos, estilo conciso, tornando-os relativamente acessível e agradável, na qual ele discute questões atuais e eventos diários. Desses textos pode-se perceber os pontos de vista de Alain sobre a situação contemporânea dele. Um das características dos “propos” é a atemporalidade forte das observações em seus conteúdos.

esclarece o equívoco e a arbitrariedade do *pressuposto das tecnologias educacionais* como uma corriqueira aplicação à prática educacional de resultados obtidos em investigações científicas; depois, a partir da constatação desse equívoco e arbitrariedade, Azanha demonstra, com a leitura de *Propos sur l'éducation*, algumas pressuposições simplistas e confusas de pretensões científicas presentes no discurso pedagógico.

O autor inicia o texto *Alain ou a pedagogia da dificuldade* com a sugestão de que a má qualidade do ensino público pode ser atribuída à compreensão aligeirada da tecnologia educacional como a aplicação direta da ciência, “equívocos de tecnologias educacionais com velocidades científicas” (Azanha, 1987, p. 44). Esta sugestão do autor é uma contraposição aos críticos do crescimento escolar (expansão de oportunidades educativas para a parcela majoritária da população).

Observa-se que na década de 1970, nos domínios do autoritarismo da ditadura militar de direita, o tecnicismo firma-se na educação brasileira. Os fundamentos da chamada “pedagogia tecnicista”, tal qual processos industriais, são a racionalidade, a eficiência e a produtividade; numa busca pela otimização do currículo no qual os conteúdos são as informações, princípios científicos e leis estabelecidos e ordenados numa seqüência lógica e psicológica.

Azanha adverte contra possíveis efeitos da idéia corrente de “tecnologia da educação” e suas derivações, como as tecnologias educacionais que, em sentido amplo, designam “toda tentativa de aplicar à educação, em qualquer dos seus aspectos, princípios que se pretendem cientificamente fundamentados”.

Azanha afirma que as “tecnologias educacionais pretendem-se científicas na medida em que consistiriam em aplicações de resultados científicos alcançados principalmente na área das ciências humanas”¹³. Pretensão que para o autor fundamenta-se em dois pressupostos, os pressupostos da chamada tecnologia da educação:

1.º — que as ciências humanas já alcançaram êxitos científicos suficientemente seguros para fundamentar um amplo desenvolvimento tecnológico na área da educação, e

2.º — que o desenvolvimento tecnológico é uma consequência direta do desenvolvimento científico¹⁴.

Azanha não ignora a dificuldade de se aceitar o primeiro pressuposto, mas não o discute, pois para ele a discussão do mesmo contribui apenas para a fastidiosa e irrelevante

¹³ Ibid., p. 44 – 45.

¹⁴ Ibid., p. 45.

questão do estatuto científico das chamadas ciências humanas. O autor estabelece que o exame do segundo pressuposto é básico para analisar as mudanças ou variações e equívocos das tecnologias educacionais.

2.1 O equívoco e a arbitrariedade dos pressupostos das tecnologias educacionais

Para Azanha, o equívoco e a arbitrariedade do pressuposto das tecnologias educacionais ocorre com uma automática transferência e aplicação dos resultados obtidos em investigações científicas na prática educacional. Tal transposição parte do pressuposto do desenvolvimento tecnológico como uma consequência direta do desenvolvimento científico. Isso seria para o autor uma dissimulação da “aspiração daqueles que vêem a ciência como sendo basicamente uma fonte geradora de tecnologia” (AZANHA, 1987, p. 45).

Azanha retoma a observação de Augusto Comte, no *Discurso sobre o Espírito Positivo*, “ ‘o genuíno espírito positivo consiste em ver para prever, em estudar o que é, a fim de concluir o que será’ ”. Para Azanha essa passagem e muitas outras acentuam o poder preditivo como caráter principal da compreensão de ciência dos positivistas. Contudo, segundo Azanha, não há fundamento histórico e nem epistemológico para essa concepção preditiva da ciência positivista. Uma concepção que se pretende uma descrição objetiva seria, sim, uma visão ideológica da ciência¹⁵.

Azanha declara que, historicamente, a idéia de que a ciência é quase na sua totalidade produtora de tecnologia é duplamente falsa, visto que esta idéia “é desmentida tanto pela história da ciência como pela história da tecnologia”¹⁶.

Para o autor eleger o móvel da ciência como a produção de tecnologia acarreta na impossibilidade de compreender momentos da história. Sustentando esta afirmação o autor cita Stephen Edelston Toulmin, que em seu livro *L'explication scientifique*¹⁷, evidencia que a ciência grega era especulativa sem nenhum caráter preditivo ou retrospectivo. Destaca, também, que mudanças de sistemas, como do ptolomaico para o copernicano, nada acrescentaram em termos de implicações tecnológicas. A preocupação da ciência pode permanecer em explicar fenômenos sem nenhum interesse de qualquer caráter preditivo¹⁸.

Do ponto de vista da história da tecnologia, Azanha cita Derek John de Solla Price

¹⁵Ibid., p. 45.

¹⁶Ibid., p. 46.

¹⁷*Foresight and Understanding: An Enquiry into the Aims of Science*, um livro de 1961, que foi traduzido para o francês em 1973 com o título de *L'explication scientifique*.

que, em seu texto *Science and Technology: Distinctions and Interrelationship*, considera ingênua a visão positivista, pois não há relação de implicação de avanços da ciência em novas invenções, e que os avanços tecnológicos partem sempre das tecnologias precedentes (AZANHA, 1987, p. 47).

Azanha fecha a digressão histórica da ingenuidade da concepção positivista das relações entre ciência e tecnologia, recordando que no caso do telescópio, um invento técnico, a utilização, com extraordinária repercussão científica, ocorreu sem nenhum fundamento científico, pois Isaac Newton não havia ainda desenvolvido a teoria ótica. Neste exemplo há “inversão” na pretensa relação positivista entre ciência e tecnologia, pois primeiro ocorreu a tecnologia e depois *a posteriori* foi elaborada a teoria.

Para demonstrar a inconsistência epistemológica dessa concepção de ciência, Azanha cita a expressão de Karl Popper a respeito do princípio neopositivista da verificação: “demasiado amplo e demasiado estreito”. Azanha elenca esta ampliação e restrição, primeiro ampla, que daria *status* de ciência às práticas empíricas dos caldeus, inegável sucesso de técnicas astronômicas preditivas. Em segundo lugar, estreito, pois se ser ciência é prever “teorias como a da evolução de Darwin, cujo poder preditivo é praticamente nulo” estariam excluídas como ciência. Azanha destaca:

Como disse Tolmin: ‘uma nova teoria que tem êxito (científico) pode não levar a nenhuma melhoria na capacidade de previsão; enquanto que, ao contrário, uma técnica de previsão eficaz pode continuar durante séculos sem fundamento científico. No primeiro caso, a teoria científica não terá *necessariamente* valor menor; no segundo, a técnica de previsão não será necessariamente científica apenas porque é eficaz’¹⁹.

Desse modo, é evidente que o pressuposto do desenvolvimento tecnológico como

¹⁸ Para uma ampliação da discussão Azanha recomenda a leitura de: *A estrutura das revoluções científicas*. Ed. Perspectiva, São Paulo, 1975, p. 104; e *The Copernican Revolution*, Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1976, p. 169. Ambos textos de Thomas S. Kuhn. O americano Kuhn (1922-1996) começou a carreira como físico teórico e em decorrência de sua trajetória tornou-se historiador e filósofo da ciência. Os trabalhos de Kuhn questionam dogmas consagrados e passa a ver que a ciência não é apenas um acúmulo gradativo de novos dados gnosiológicos, mas sim um processo contraditório marcado por complexas alterações no pensamento científico. A estas complexas alterações Kuhn chamou de revoluções que são os momentos de rupturas do consensual em uma ciência, que exige reformulação dos compromissos (paradigmas) em que se baseiam as teorias e práticas dessa ciência.

¹⁹ Ibid., p. 48,

consequência direta do desenvolvimento científico é, no mínimo, historicamente equivocado e epistemologicamente arbitrário. Ao admitir tal pressuposto num contexto de imediatismo, tecnocratas da educação, signatários da ingenuidade positivista, assumiram a tecnologia educacional como uma consequência direta da ciência, “uma mera aplicação à prática educacional de resultados obtidos em investigações científicas” (AZANHA, 1987, p. 48).

Azanha argumenta que o inegável impacto da ciência sobre a tecnologia da educação ocorreu de maneira indireta, pois o desenvolvimento científico não produz tecnologias educacionais. O desenvolvimento da ciência influenciou o pensamento dos educadores causando neles exacerbada atitude procedimental de entender e praticar educação a partir de resultados científicos.

Azanha afirma que a falta de fundamentação científica em determinadas vertentes teóricas da educação *não lhes permite obter eficiência e nem viabilidade na ação educativa*. Para o autor: “É fácil imaginar as possíveis distorções dessa mentalidade cientifizada, mas não científica, a fazer as mais extravagantes ilações para o âmbito da educação a partir do que se supõe sejam conquistas definitivas da ciência”²⁰.

Para Azanha o equívoco histórico e a arbitrariedade epistemológica dos educadores, defensores das tecnologias educacionais como uma mera aplicação à prática educacional de resultados obtidos em investigações científicas, forneceram “[...] as coordenadas de uma alteração conceitual no tratamento das questões educacionais; e essa alteração acabou por gerar no seu bojo inovações tecnológicas com relação às quais a ciência é inocente”²¹.

Assim, no texto *Alain ou a pedagogia da dificuldade* (1975), podemos ver que a categoria das pressuposições na educação acarreta um diálogo de Azanha com historiadores da ciência e da tecnologia, Toulmin e Solla Price, como também, torna patente a aproximação de Azanha dos filósofos da ciência, Popper e Kuhn. É perceptível a influência do livro *A estrutura das revoluções científicas* (1962) de Kuhn. A questão do progresso científico está presente em quase todo o texto *Alain ou a pedagogia da dificuldade*; e, de forma instigante e interessantemente, quando Azanha discorre sobre a *alteração conceitual no tratamento das questões educacionais*, muito se aproxima de uma *transição paradigmática* nos moldes do pensamento de Kuhn. Esta aproximação é passível de vários desdobramentos.

²⁰Ibid., p. 49.

²¹Ibid., p. 49.

2.2 Algumas pressuposições pseudocientíficas do discurso pedagógico

Ainda no texto *Alain ou a pedagogia da dificuldade* (1978), após desmontar os pressupostos da tecnologia educacional, Azanha convida o leitor para apreciar a leitura de *Propos sur l'éducation* como “um ameno reencontro do bom senso no trato de assuntos educacionais”(AZANHA, 1987, p. 49).

Azanha explica que o texto de Alain não é nenhuma pretensiosa teoria da educação, que o autor francês apenas realiza uma compilação sobre alguns tópicos, pontos-chaves, das questões educacionais. Com ironia, Alain procura “[...] exibir o freqüente desacerto de soluções simplistas, propostas, a partir de confusas pretensões-pedagógica-científicas”²².

Alain, segundo Azanha, com consistente unidade de pensamento, dirige suas críticas aos esforços de renovação pedagógica, nas quais a simples novidade é exaltada e o anterior a esta novidade é tido por obsoleto, ultrapassado.

Azanha afirma que os *Propos sur l'éducation* não é um texto de crítica sistemática. A hipótese de Azanha para este fato é que Alain não reconheceria como adversários ou interlocutores os adeptos da renovação pedagógica. Alain não os combate, apenas os provoca com o objetivo de abalar-lhes a segurança que depositavam na renovação. Eis uma diferença entre Alain e Azanha. Alain em suas provocações resvala em absolutismos, e por vezes parece ditar verdades. Azanha se apropria do pensamento de Alain, para ampliar e não apenas para divulgar como um pressuposto absoluto. É importante destacar que para Alain, pela concepção hegeliana, a criança não se regozija com a própria maneira de ser, e pretende com naturalidade e por necessidade tornar-se adulto.

Azanha avisa que seu comentário é uma interpretação livre dos *Propos*. Para esta interpretação ele escolhe três temas “a que são muito sensíveis os apóstolos da nova ordem pedagógica: *integração lar-escola, criatividade, e ensino recreativo*”. Azanha declara que esta liberdade de interpretação é favorecida pela concisão aforística do texto de Alain²³.

Sobre a *integração lar-escola*, no texto *Alain ou a pedagogia da dificuldade* (1975), Azanha, interpretando Alain, no contexto da educação brasileira de 1978, diz que nada impede a cooperação entre a família e a escola. Mas o que não se deve pressupor é que estas relações de cooperação sejam condição de êxito educativo. Existe uma diferença de realidades psicológicas entre os grupos sociais família e escola.

²²Ibid., p.49.

²³Ibid., p.50.

Na família a criança está em um ambiente de afeições inimitáveis, porém mal regradas. Há recíproca confiança, mas sem nenhuma liberdade perante hierarquias impostas pela diferença de idade. Não há espaço para dissidências porque a concordância é uma condição tácita (AZANHHA, 1987, p. 51).

A família instrui mal e mesmo educa mal. A comunidade do sangue desenvolve em seu seio afeições inimitáveis, mas mal regradas. As pessoas confiam nessas afeições; e assim, tiranizam de todo o coração. Isso tem algo de selvagem. Uma total confiança, sem nenhuma liberdade. Pode-se exigir tudo, mas igualmente tudo é devido. Quando a família vive sobre si mesma como uma planta, sem o saudável dos amigos, dos cooperadores e dos indiferentes, surge nela fanatismo sem igual. É um furor de admirar e ao mesmo tempo de censurar. Não é permitida a dissidência porque a concordância é muita esperada (ALAIN, 1978, p. 19).

Na escola a criança perde a proteção e o amor da família, mas está livre das amarras impostas pela obrigação de afeto e de hierarquia natural. A criança, sem as imposições consanguíneas, entre seu pares — as outras crianças— deve estabelecer simpatias e preferências. O erro encontra espaço, pois há a possibilidade de correção (AZANHHA, 1987, p. 51).

Se a *integração lar-escola* for muito intensa e contínua a criança perde a oportunidade de viver papéis diferentes. As realizações de cooperação entre família e a escola devem ser distantes e intermitentes possibilitando, em planos distintos, a realização e a afirmação da personalidade infantil²⁴. O autor argumenta que uma relação estreita, entre lar e escola, pode inviabilizar que a escola possa corrigir os erros educativos da família.

Na família a criança não está em relação com seus semelhantes; está presa entre pessoas mais velhas ou mais jovens, e movida por sentimentos invencíveis que são marcados na carne. Somente na escola é que encontra seu semelhante e seu igual. Na escola ela é outra, algumas vezes melhor, algumas vezes pior; diferente, digamos. E isso é o que quase todos os mestres ignoram (ALAIN, 1978, P. 19).

Azanha pergunta em que consiste a integração escola-comunidade ou integração escola-família? O que ela visa? É pressuposto que “geralmente se dá por assentado que ela é condição de êxito educativo. Mas isso não é aprioristicamente óbvio e precisaria ser empiricamente demonstrado” (AZANHHA, 1987, p. 52). Pode-se afirmar que os papéis vividos pela criança na família e na escola são diferentes, pois as coordenadas desses mundos são diferentes. A criança, intuitivamente, compreende esta diferença.

[...] a não é de modo algum um grande família. Na escola mostra-se a justiça, que evita amar, e que não deve perdoar, porque nunca é realmente ofendida. A força do mestre, quando repreende, consiste no fato de que logo no instante seguinte não pensará mais no caso; e a criança o sabem muito bem (ALAIN, 1978, p. 25).

²⁴Ibid., p. 52.

Quais são as coordenadas da integração lar-escola? Existem considerações psicológicas e sociológicas para fundamentar a excelência educativa da integração lar-escola? Sem responder está questão, argumenta Azanha, a necessidade ou conveniência dessa integração lar-escola é verificável e questionável.

Sobre *a criatividade*, a pressuposição não aceitável, no texto *Alain ou a pedagogia da dificuldade* (1975), segundo Azanha, é a crença que a criatividade do educando seja “algo que deva ou *possa* substituir o aprendizado paciente, metódico e algumas vezes imitativo”. Essa crença é decorrente da ênfase “posta na ação da criança que se *auto-educaria* e não na lição do professor que, quando muito, transmitiria um saber morto e petrificado” (AZANHHA, 1987, p. 53 - 54).

Azanha concorda que “é preciso que a ação do educando seja original e criadora não apenas um reflexo da lição estudada e aprendida”. Para o autor, o problema é que “esta posição, em si aceitável, tem tido contudo desdobramentos que fogem ao bom senso”²⁵.

Azanha declara que o progresso da cultura humana é devido a homens criativos em “relação a um acervo cultural que dominavam e que por isso mesmo foram capazes de superar”²⁶. E que a criatividade, sem este domínio, e sem referências, é abstrata e perde qualquer significado educativo.

Azanha afirma que não se pode pretender cultivar a criatividade abstratamente nem desenvolvê-la diretamente, pois o valor humano e social da criatividade está imbricado na sua origem, a consequência é que tanto pode ser criativo um escritor como um ditador.

Ser criativo é, no fundo, ser divergente. Mas ninguém diverge simplesmente, sem pontos de referência. Diverge-se de alguma coisa: de um modelo, de uma opinião, de uma idéia. *Divergente* é um predicado comparativo assim como *maior* ou *superior*²⁷.

Azanha questiona o significado da expressão: exercícios de criatividade. O autor pergunta se tais exercícios seriam exercícios de divergência. E, se assim fosse, qual seria o sentido de falar em redação criativa, seria o de redação divergente? Concordando com Alain, Azanha conclui que o suposto ensino pela criatividade é fraudulento e mais ambicioso do que o dos sofistas.

Pensam eles que ‘a originalidade da criança é mais preciosa que qualquer coisa, e que é necessário que evitemos ditar-lhes pensamentos mas, pelo contrário, deixá-la

²⁵Ibid., p. 53.

²⁶Ibid., p. 53.

²⁷Ibid., p. 54.

sonhar diante de uma página em branco, de modo que o que ela escreva seja espontânea e próprio, e não do mestre. Ora, o que ela escrever, deixada assim entregue a si mesma, será justamente o lugar-comum'. Porque 'é preciso ter lido e relido os grandes livros para saber onde estão os melhores conselheiros e os verdadeiros reformadores' (AZANHA, 1987, p. 54).

Azanha argumenta que a obsessão por renovar elaborou propostas pedagógicas infecundas, pois as metas almejadas são fantasias. Para ele, na falta de referências, trabalhando variedades de tarefas alegres sem espírito crítico, a criança fará produções que não são garantia nem condição de criatividade.

Para o autor “é o trabalho comum com métodos comuns que estimula a criatividade, pois, esta só se ressalta pela comparação e pelo contraste. “A cultura comum faz florescerem as diferenças””.

Ainda no texto *Alain ou a pedagogia da dificuldade* (1975), Azanha destaca a diferença marcante entre a escola de ensino dito tradicional e a escola de ensino renovado. É a diluição completa da distinção entre o brinquedo e o estudo que ocorre na escola de ensino renovado; e, portanto, quanto ao ensino recreativo a pressuposição condenável é

[...] fazer crer que; o estudo [...] é, ou pode, ou deve ser uma forma de recreação. O que é evidentemente falso, pois a recreação pode ser interrompida quando se quer (ou não se trata de recreação), enquanto o estudo exige perseverança não obstante o tédio²⁸.

E para o autor, nesse esforço de transformar a escola numa extensão do grupo do brinquedo, e o ensino num jogo, há o equívoco da concepção do mundo infantil, no qual a autonomia deve ser preservada a todo custo. Uma das conseqüências pedagógicas dessa idéia, afirma Azanha, é que sendo a brincadeira a maneira mais vívida e apropriada comportamental da criança é de se esperar que há alguma aprendizagem que somente o brinquedo poderá conferir vivacidade ao processo. Na interpretação de Azanha, quando todo o processo de aprendizagem se torna esse procurar por vivacidade da brincadeira, não haverá espaço-tempo para as aprendizagens do não-brincar, a tal autonomia do mundo criança é garantida, mas “o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e não brincar” é extinto. O autor afirma a necessidade de movimento e de barulho da criança, mas que a esta necessidade seja gradativo o sentir crescer, a passagem do jogo ao trabalho. E, Azanha conclui que é ilusório, que o resultado pode ser duvidoso, quando se torna uma máxima “acreditar que *todo* ensino possa

²⁸ Ibid., p. 55.

ser desenvolvido como se fosse uma brincadeira, uma distração” (AZANHA, 1987, p. 55 – 56).

Para autor o ensino pode ou deve ser amenizado com recreações; porém “é mau tentar apresentar como fácil o que é intrinsecamente difícil”. Essa tentativa pode incutir nas crianças o hábito de não enfrentar as tarefas penosas²⁹.

Não há experiência que eduque melhor um homem que a descoberta de um prazer superior, que ele teria ignorado para sempre se não tivesse se esforçado, um pouco, inicialmente. Montaigne é difícil; é que preciso inicialmente conhecê-lo, orientar-se em sua obra, identificar-se com ela; somente depois disso é que é possível descobri-lo. Do mesmo modo, a geometria por catões reunidos pode agradar; mas os problemas mais rigorosos produzem também um prazer mais vivo. Assim é que o prazer de ler uma obra ao piano não pode ser percebido nas primeiras lições; é preciso sabermos suportar o aborrecimento inicial. Eis por que não se pode fazer com que as crianças saboreiem as ciências e as artes como saboreamos os doces de frutas. O homem se forma pelo esforço; seu verdadeiros prazeres, ele deve ganhá-los, merecê-los. Deve dar antes de receber. É a lei (ALAIN, 1978, p. 3 -4).

Outra conseqüência é a convicção de que a presença da autoridade adulta no mundo infantil representa uma perturbação refutável ou passível de forte atenuação. Assim, o professor deveria anular-se ao máximo deixando as crianças entregues à autogovernança.

O ensino renovado defendeu isso? Encontra-se evidências que o ensino renovado nunca tenha defendido a autogovernança, mas é ainda mais danoso se o que acusa Azanha for formulação dos propagadores do ensino renovado, pois não se precisaria nem o número de crianças que passaram por esta perigosa confusão.

Azanha continua, o perigo dessa emancipação das crianças do mundo adulto é que a idealizada convivência democrática e o esforço mútuo de cooperação do mundo infantil autônomo é uma ficção. Emancipadas dos adultos as crianças estarão sujeitas à tirania da maioria. Importante ter consciência que: a criança que divergir do grupo, na posição de minoria, restará apenas o conformismo ou a alternativa do isolamento.

Assim, para Azanha, a pressuposição de *um ensino recreativo* nos moldes da renovação pedagógica, ensino como lazer, não corresponde a um ensino que pode e deve ser agradável, mas é uma injustiça para com as crianças, seja por não oferecer a oportunidade de amadurecimento, seja por expô-la a situações de risco perante outras crianças.

²⁹Ibid., p. 56.

2.3 As pressuposições do discurso pedagógico, Alain, Arendt e Azanha

Ao analisar as pressuposições conferidas às categorias *integração lar-escola*, *criatividade e ensino recreativo*, Azanha possibilitou um encontro entre a agudez filosófica de Alain e a inquietação do pensamento de Hannah Arendt. Tanto a agudez quanto a inquietação filosófica de Azanha tornam-no porta-voz do bom senso, que Alain comenta e assinala de maneira provocativa, e que Arendt argumenta, com autenticidade, ser necessário na ação educativa (AZANHA, 1987, p. 51 – 57). Aproximando os três pensadores, podemos obter pontos de referência e parâmetros de reflexão filosófica sobre a cientifização que sofre a educação de tempos em tempos. Mesmo sem uma fundamentação rigorosa, podemos pensar que a favor do bom senso na educação e contra a cientifização, encontra-se: Alain nos anos 1940, na França, Arendt nos anos 1950, na Europa e nos Estados Unidos, e, pelo menos, Azanha na década de 1970, no Estado de São Paulo.

Em sua interpretação livre do texto de Alain, Azanha utilizou excertos de Arendt, como epígrafes introdutórias. Essas epígrafes introdutórias no exame das três categorias *integração lar-escola*, *criatividade e ensino recreativo* são espécie de *resumos* precisos dos escritos de Alain. Azanha declara que, apesar de utilização de argumentos diferentes, Alain e Arendt apresentam uma nítida convergência de pensamento na compreensão dos equívocos presentes nas pressuposições da *renovação pedagógica*³⁰.

É interessante perceber que a argumentação conduzida por Azanha permite ler o texto como um texto único, como se fosse escrito por um único autor, as epígrafes de Arendt e as citações do texto de Alain tornam-se parte integrante do pensamento de Azanha. Há uma ordenação objetiva no pensamento dos três autores e que, especificamente em educação, eles apresentam uma inquietação muito grande em relação aos equívocos presentes nas pressuposições da *renovação pedagógica*.

Em suma, no texto *Alain ou a pedagogia da dificuldade*, Azanha utilizou fontes e referências de diversas áreas do conhecimento: história da ciência, história da tecnologia, filosofia da ciência etc. O autor, com conhecimentos refletidos e verificados, analisou e desmontou os pressupostos da tecnologia da educação. E com esse desmonte deslindou, a partir dos *Propos sur l'éducation*, três categorias: **integração lar-escola**, **criatividade**, e **ensino recreativo**. Demonstrou que essas categorias são impregnadas de pressuposições

³⁰ Ibid., p. 51 – 52.

simplistas e confusas de pretensões pedagógicas científicas. Essa análise, com o conhecimento fundamental das pressuposições na educação, é um bom exemplo de como podemos evitar creditar valor de absoluto àquilo que é relativo (questionável e verificável). O autor insiste na indevida atitude de tomar-se pressupostos relativos como absolutos.

O que importa é que eles são suficientemente razoáveis para evidenciar a fragilidade de muitas idéias feitas que recebemos e transmitimos sem nenhuma crítica e nas quais, muitas vezes, fundamentamos as nossas ações (AZANHA, 1987, p. 69).

3. A didática e as pressuposições na educação

O conhecimento fundamental das pressuposições na educação também está presente no texto *Uma reflexão sobre a Didática*, de 1985. Este texto é um trabalho apresentado no 3º Seminário “A Didática em Questão” realizado em fevereiro de 1985, na FEUSP. Foi publicado como parte do livro *Educação: Alguns Escritos*³¹.

O tema do painel, 3º Seminário “A Didática em Questão”, foi *Os pressupostos da didática*. Azanha considera que os conceitos envolvidos, “pressupostos” e “didática”, apresentam significados múltiplos e por isso o tempo de exposição de um seminário não era suficiente para esgotar o tema. Partindo dessa limitação, Azanha afirma que, sistematicamente ignorada pelos pesquisadores brasileiros, a linha de investigação educacional por explicitação e análise de pressuposições no discurso pedagógico, proposta por ele em 1975³², teria a mesma eficácia no tratamento filosófico dos pressupostos da Didática³³.

Para explicar, resumidamente, a noção de pressuposição, Azanha esclarece que acerca desta noção existe uma polêmica na qual foram envolvidos vários lógicos, deixando claro que, para o conceito de pressuposição, há mais de uma linha de análise possível. Ele descreve aquela que fundamenta sua escolha das noções de pressuposições absolutas e relativas, destacando a “importância” das relativas na explicitação e análise dos pressupostos na educação.

Queremos apenas explicitar uma das linhas de análise possíveis e que é adotada por Collingwood no seu trabalho *Um ensaio de Metafísica*³⁴. Nesta obra, o autor, depois de mostrar que a simples formulação de qualquer questão representa um comprometimento implícito e nem sempre suscitado com algumas idéias, passa a

³¹Ibid., p. 70 – 77.

³²Ibid., p. 13 – 18.

³³Ibid., p. 70 -71.

³⁴ *An Essay on Metaphysics* (1940) de Collingwood é citado com o título em português.

examinar a natureza das pressuposições. Segundo ele, há pressuposições absolutas e relativas (AZANHA, 1987, p. 71).

Do mesmo que ele havia explicitado no texto *A questão dos pressupostos no discurso pedagógico* de 1975³⁵, o autor defende e explana que existe a necessidade das pressuposições absolutas para a realização de determinadas práticas, mas insiste que sempre é necessário verificar as pressuposições relativas para evitar assumir o que é relativo (questionável e verificável) como absoluto.

A exposição de Azanha da sua escolha de concepção de noção de Didática é densa, argumentação logicamente concatenada, o que dificulta refutações ou adesões simplistas do leitor, ao mesmo tempo em que não é um ‘discurso duro’³⁶, de uma posição fundamentalista. Sobre a noção de Didática, Azanha afirma não ter nenhuma concepção original a oferecer, seja por não ser especialista na área, seja

[...] porque a leitura dos próprios especialistas nos dá a impressão de que a Didática ora é uma variedade do saber psicológico, ora uma variedade do saber sociológico, ora uma variedade do saber político, etc. Esta “crise de identidade” que parece refletida no próprio título deste Simpósio nos tranquiliza quanto as opções conceituais que fizemos do assunto³⁷.

O autor assume como concepção de didática, a presente na *Didática Magna* (COMÊNIO, 1657). Azanha apresenta duas justificativas para essa escolha: a importância histórica e a importância que Comênio confere à Didática.

A primeira é de natureza histórica. Comênio representa um momento decisivo na História da Educação como iniciador do realismo pedagógico e como precursor da educação dos deficientes mentais, da psicologia genética [...] etc. A sua Didática Magna é reconhecida como ‘primeiro tratado sistemático de pedagogia, de didática e até de sociologia escolar’.

A segunda está ligada ao próprio modo como Comênio concebe a Didática, “uma arte universal de ensinar tudo a todos”. Qualquer que seja o modo pelo qual se conceba, hoje, o conteúdo dos estudos didáticos, esse modo também tem como núcleo de preocupação a relação ensino-aprendizagem, mais ainda, essa preocupação é orientada, como o foi a Didática Magna, pelo propósito de organizar o ensino em termos de uma viabilização do processo de aprendizagem (AZANHA, 1987, p. 72).

Azanha argumenta que, como disciplina acadêmica, a Didática é “mais comportada e modesta nas suas aspirações”. Mas o autor tem convicção que para evitar estudos “vácuos e inconseqüentes” a Didática não pode renunciar à pressuposição absoluta: “[...] dentre as inúmeras organizações possíveis do processo de ensino, algumas são mais eficientes do que

³⁵Ibid., 13 – 18.

³⁶Ibid., p. 70 – 71.

³⁷Ibid., p. 72.

outras em termos da melhoria do processo de aprendizagem”. Esta convicção reforça a escolha do autor pela *Didática Magna* como um paradigma histórico de outras concepções possíveis. A centralidade da obra comeniana é a possibilidade de formular um método de ensino, universal ou geral, com plena garantia de êxito, e aplicável a todos os educandos (AZANHA, 1987, p. 72 – 73).

3.1 Os pressupostos comenianos de método de ensino e do caráter exaustivo do método

Azanha declara que a idéia de método universal de ensino tem vínculo com a concepção baconiana de ciência. A *Didática Magna* foi escrita sob o impacto do pensamento de Bacon. A concepção baconiana influenciou pensadores como Newton e ainda é atual. Em linhas gerais essa concepção de ciência envolvia a aplicação de um método fundado na observação. A transposição comeniana foi linear: se, fazer ciência é aplicar um método, ensinar, também, é aplicar um método³⁸.

Azanha assinala que em Comênio “o método de ensino operava com absoluta autonomia em face de condições contextuais”, isto é, o ensino na didática comeniana não era pautado na urgência do contexto. Azanha observa que na Didática os métodos específicos para o ensino de diferentes saberes da Ciência, a Religião e a Moral eram apenas complementares ao método geral. Para Comênio o método e seus complementos eram tirados da observação, extraídos da própria natureza das coisas e, dado seu fundamento, permitiria ensinar tudo a todos³⁹.

Segundo Azanha são esses impactos baconianos e as considerações do contexto que explicam as noções nucleares de Comênio: “método de ensino” e “caráter exaustivo do método”. E que permitem a explicitação e análise de pressuposições relativas contidas na idéia comeniana de um método universal, com garantia de êxito em sua aplicação.

Azanha argumenta que um método é “executar uma atividade de ensinar segundo certas regras” e de maneira mais geral o entendimento disso é a compreensão das “relações entre regras e atividades”. O autor pergunta: “O que significa dizer que a execução de uma

³⁸Ibid., p. 73.

³⁹Ibid., p. 73 – 74.

atividade depende da observância de regras?”(AZANHA, 1987, p. 74). Azanha distingue três respostas possíveis:

1. “A relação entre regras e atividade ordenada por elas é de precedência daquelas em relação a esta”, isto é, primeiro se conhece as regras para depois realizar a atividade. Azanha exemplifica com *o saber jogar xadrez*. É preciso saber quais são as regras de movimento de cada peça (peão, torre, cavalo, bispo, rainha e rei), como se dá uma captura e o fim do jogo, antes de começar a jogar. Sem conhecer o conjunto global das regras não se pode jogar xadrez. O autor explica que o verbo saber é utilizado como *saber que*, um saber proposicional, onde a prática é precedida de um conhecimento⁴⁰;
2. A relação entre regras e atividade ordenada por elas é de não precedência daquelas em relação a esta, isto é, “a prática da atividade não exige conhecimento prévio”, “não há nenhuma precedência lógica do conhecimento das regras para executar a atividade”. É o caso de *saber nadar*. Saber no sentido de *saber como*. Não há regras para nadar, “nadou-se muito antes que alguém pensasse em codificar as regras de natação”, nadou-se para não morrer afogado, há regras dos estilos de nados (peito, costa, borboleta etc.) que são para competições oficiais de natação, não para saber nadar. “Saber nadar é antes um exemplo de *saber como* do que de *saber que*. Nadar significa uma capacidade de executar uma atividade que pode ocorrer sem o conhecimento explícito de quaisquer regras”⁴¹;
3. E a atividade que a prática precede qualquer regra. É o caso de *saber pensar criticamente, saber argumentar, saber contar piadas com graça* etc. Saber no sentido de “um saber como, um saber fazer e não um saber que”.

Concordando com o filósofo Gilbert Ryle, o autor afirma:

Não há método para contar piadas, argumentar, pensar criticamente, porque essas atividades são *essencialmente criativas* e não há métodos para inventar. A própria noção de criatividade é incompatível logicamente com a idéia de aplicar regras, isto é, um método. Além disso, como criatividade é essencialmente individual, seria impossível formular regras universais para ela ⁴².

Azanha observa que, para contar piada, argumentar, pensar criticamente etc., pode haver regras para avaliar os resultados, mas não há regras lógicas para regular tais atividades.

⁴⁰Ibid., p. 74.

⁴¹Ibid., p. 75.

⁴²Ibid., p. 75.

As regras lógicas nos permitem avaliar argumentação, mas não inventá-la. É possível até mesmo dizer que o conhecimento das regras de avaliação de uma atividade possa orientar de algum modo a execução da própria, mas não para garantir o seu êxito (AZANHA, 1987, p. 75 – 76).

Dessas três reflexões qual é mais semelhante à atividade de ensinar? É possível um método para ensinar? Para Azanha declarar jogar xadrez não é afirmar tratar-se de um grande campeão. Afirmar saber nadar é no mínimo dizer não morrer afogado, mas nada se diz sobre a eficiência desse nado; porém, “quando dizemos que alguém sabe argumentar ou que ela sabe contar piadas, está implícito que executa bem essas atividades”. Das três respostas para a terceira “a referência ao êxito é inevitável e implícita”, Azanha conclui que ensinar é muito mais semelhante a pensar criticamente e contar piadas do que jogar xadrez ou nadar.

A atividade de ensinar parece mais um *saber como* do que *saber que*, isto é, trata-se antes de um *saber fazer* do que conhecer certas regras e aplicá-las. Se dissermos que alguém *sabe ensinar*, isto significa necessariamente que obtém êxito no seu propósito e só acessória e eventualmente que segue esta ou aquela regra ⁴³.

Logo, parece não haver método para a atividade de ensinar, e nem muito menos um método universal. Existiria, portanto, um método passível de dar conta do ofício de ensinar? Israel Scheffler (1974, p. 85 - 87) faz uma distinção sobre “regras exaustivas” e “não-exaustivas”, em que as exaustivas são as regras que, obedecidas, garantem uma atividade completada com sucesso. As não-exaustivas, por outro lado, são as regras cuja observância não garante o êxito da atividade. Apropriando-se dessa distinção de Scheffler, sobre a possibilidade de existir um método exaustivo para o ensinar, Azanha afirma que:

[...] constataremos que quaisquer regras que apliquemos às atividades de pensar criticamente, argumentar e ensinar, são necessariamente não-exaustivas, isto é, não garantidoras do êxito, mas apenas e eventualmente facilitadoras (Azanha, 1987, p - 76).

Nessa instigante diferenciação de três possíveis relações entre execução de uma atividade e observância da regra, podemos pensar que há contradições na argumentação de Azanha, entretanto o autor, não buscando ser exaustivo, mas conduzindo, logicamente, o leitor o põe em face ao fato que ensinar é não-exaustivo e sem garantia de êxito, que ensinar é como contar piada: uma maneira de contar uma piada fará uns rir muito, outros não.

⁴³Ibid., p. 76.

3.2 Didática: o sentido de uma ilusão

Em sua análise lógica Azanha diz que apenas aflorou o tema dos pressupostos da Didática e que acredita ter fornecido “pelo menos, indicações de que o sonho de Comênio e também suas variantes históricas e atuais repousam numa ilusão”(AZANHA, 1987, 76 – 77). A atividade de ensinar, em seu sentido amplo, não é exaustivamente regulada. Isso, de ensino exaustivo de êxito garantido, é uma ilusão.

Em suma, nesse seu trabalho *Uma reflexão sobre a Didática* (1985), Azanha utiliza-se de concisa referência para deslindar os pressupostos da Didática. Ele simplifica os dois conceitos envolvidos “pressuposição” e “didático”, que são sumarizados em parágrafos explicativos e didáticos, todavia, os conceitos recebem tratamento filosófico e histórico precisos e esclarecedores. A concepção de Didática adotada é aquela na qual há a possibilidade de formular um método de ensino geral com certeza de êxito. Azanha explicita que parece não haver método de ensino universal com caráter exaustivo. Azanha termina a averiguação dos pressupostos da Didática concluindo que reconhecer o caráter ilusório dessa perspectiva de Comênio auxiliará o professor a tornar-se mais consciente das possibilidades e também dos limites teóricos da prática de ensino; “regulada” sem a salvaguarda de um infalível método que o possa socorrer. Fugir dessa quimera significará evitarmos adesões ingênuas a esta ou aquela novidade pedagógica ou método único de aprendizagem.

O professor não iludido, na sua arte prática de ensinar, “[...] é um solitário, que por isso mesmo não deve esperar socorro definitivo de nenhum modelo ou método de ensino, por mais avançadas e sofisticadas que sejam as teorias que supostamente o fundamentam”⁴⁴.

⁴⁴Ibid., p. 77.

IV — Democratização do ensino

Pensar sobre democracia no pensamento pedagógico de Azanha é principalmente, procurar perceber, compreender, captar a argumentação do autor sobre democratização do ensino. O conceito fundamental de democratização de ensino é adequado como princípio regulador necessário à análise, pois remete às essências do conceito ou definição de democracia.

Neste trabalho, sobre a democratização do ensino no pensamento educacional de Azanha, analisou-se os textos: *Considerações Sobre a Política de Educação do Estado de São Paulo*, de 1969; *Democratização do Ensino: Vicissitudes da Idéia no Ensino Paulista*, de 1978; *A experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971*; e *Documento preliminar para reorientação das atividades da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Documento Preliminar nº1*; e *Obstáculos Institucionais à democratização do ensino em São Paulo*; e *Situação atual do ensino de 1º grau - Pequeno exemplário de desacertos*, os 4 de 1983; *Diretrizes e recomendações para a formulação de projetos pedagógicos dos CIACs*, de 1991; *A Cátedra Unesco-USP de Educação para a Cidadania*, de 1996; e *Ulhoa Cintra, estadista da educação*, de 1998. E analisou-se *Sobre o ensino de 1º e 2º graus*, de 1981. Textos que de 1969 a 1998 explicitam a concepção de política educacional do autor que faz democratização do ensino a plataforma principal da realização do direito social à educação.

[...] uma revisão profunda do próprio conceito de escola pública, que passou a significar não apenas uma instituição mantida pelo dinheiro público, mas sobretudo, uma instituição que beneficia amplamente a sociedade (AZANHA, 2006, p. 218).

1. Considerações sobre a democratização do ensino paulista — a democratização como expansão de oportunidades

Na obra publicada de Azanha encontram-se referências à democratização de ensino desde de julho de 1969, a partir de uma comunicação na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pelo MEC. Essa comunicação, *Considerações Sobre a Política de Educação do Estado de São Paulo*, foi publicada, em 1969, como parte de uma brochura do Governo do Estado de São Paulo intitulada *A Política de Educação do Estado de São Paulo*

(*uma notícia*). E foi republicado como parte do livro *Educação: Alguns Escritos* (AZANHA, 1987, p. 82 – 104) ⁴⁵.

Nessa Comunicação o objetivo do autor foi evidenciar a profunda alteração no panorama educacional do Estado de São Paulo. A alteração foi iniciada em 1967, quando o professor Antônio Barros de Ulhôa Cintra, reitor da USP, assumiu o cargo de Secretário de Estado da Educação no governo Roberto Abreu Sodré. Azanha, convidado pelo seu colega da USP, assumiu o cargo de Diretor do Departamento de Educação, que depois foi chamado de Coordenadoria de Ensino Básico e Normal. Com o importante e necessário aval de Ulhôa Cintra, Azanha pôs em prática suas idéias pedagógicas e a Secretaria foi, de certa forma, “descentralizada”.

Enfatizando a descentralização e alterações na secretaria, Azanha informa que houve revogação de atos que datavam da década de 1930, e não são nomeados quais atos, entretanto o autor acrescenta que. “[o] ensino primário, o ensino secundário e o ensino normal foram modificados nas suas bases” (AZANHA, 2004a, p. 349).

Iniciada em 1964, após o golpe que depôs Jango, a ditadura militar (1964 – 1985) diferente das outras intervenções militares em crises institucionais, nas quais presidentes foram depostos, mas logo o poder foi entregue de volta aos civis (como em 1930, 1937, 1945, 1954, 1955, 1961), os militares não foram apenas árbitros em defesa das regras constitucionais, assumiram o governo e 1967 era o último ano do mandato do marechal Humberto Castello Branco. E o regime realizava uma série de Inquéritos Policiais Militares (IPMs), a União Nacional do Estudantes (UNE) e várias entidades civis sofriam intervenções ou eram desmanteladas, eram corriqueiras as cassações e suspensões de direitos. Em 1967 foi promulgada a nova Lei de Segurança Nacional (LSN), e para os transgressores desta eram severas as punições.

Num momento como esse, numa realidade sem espaço para debate, Azanha impôs suas idéias. Azanha aproveitou, a impossibilidade de manifestações contrárias, e colocou em prática suas idéias pedagógicas. E como a história tem seus meios e fins, por fruto de ironia histórica a expansão de oportunidades educativa, foi executada de forma autoritária.

O conceito fundamental de democratização de ensino está presente nas alterações em relação ao ensino ginásial público, Ensino Fundamental II (da 5ª a 8ª série), “o ponto básico

⁴⁵ Recentemente, o texto foi republicado em maio de 2004, na Revista Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP (Azanha, 2004a, p. 349-361).

da política do Governo Estadual”(AZANHA, 2004a, p. 349). A política foi a ampliação das oportunidades educativas que procuravam abranger todos os egressos da escola primária pública, Ensino Fundamental I (da 1ª a 4ª série).

Para o autor, a abertura do ginásio a todos era consequência direta de uma filosofia da educação democrática. Filosofia que não se pautava pela abstração da realidade, abstração esta que advogava a democratização do ensino apenas se houvesse condições materiais para fazê-la; que não admitia que a democratização do ensino ocorresse historicamente como um processo residual do desenvolvimento econômico; e que pensava ser eticamente indefensável garantir um certo nível educacional para alguns privilegiados, sonegando oportunidades educativas a uma grande maioria que tem os mesmos direitos dos “alguns privilegiados”⁴⁶.

No texto originário da Conferência Azanha esclarece que a expansão inviabilizava a formação de uma elite educacional (dentro da escola pública), pois, para tal formação, era necessário um padrão de ensino elitista. O padrão de ensino pós-expansão não suportaria as exigências intelectuais do ginásio anterior a 1967. A democratização implicava em novo padrão de ensino compatível com todos os egressos do ensino primário⁴⁷.

Azanha propunha que a expansão do ensino ginásio fosse a estratégia, para a democratização do ensino. Para tanto, os exames de admissão foram unificados e facilitados⁴⁸. Os exames de admissão eram “*vestibulinhos*” a que todos os egressos do ensino primário deviam submeter-se, na época, para obter aprovação para matricular-se no ensino ginásio.

Esses exames eram obrigatórios por lei federal, era uma barreira para parcelas majoritárias da população egressa do ensino primário. Este obstáculo era acatado com naturalidade e raramente questionado como elemento de uma concepção elitista da escola pública. A classe média, de então, era a classe privilegiada como clientela do ensino ginásio público.

Com a unificação e facilitação dos exames de admissão houve aprovação de 90% dos “vestibulandos” e todos foram matriculados. Segundo o autor, tão grande aprovação e a procura pela matrícula na 1ª série do ensino ginásio convenceram muitos dos opositores da expansão de vagas que esta era sim democratização do ensino. E aqueles que apoiavam a nova política começaram a procurar superações para os inúmeros problemas criados, pois a maioria das unidades escolares passaram a conter 2 (duas) escolas: um grupo escolar (GE) e

⁴⁶Ibid., p. 350.

⁴⁷Ibid., p. 350 – 351.

⁴⁸Ibid., p. 357.

um Ginásio Estadual (GEG). A primeira funcionando, em geral, nos períodos matutino e tarde, a segunda no vespertino e noite.

Ao lado disso em 1970, deu-se a instalação dos Grupos Escolares-Ginásio (GEGs)⁴⁹, com passagem automática da 4ª para a 5ª série, para quem concluísse o nível II [do primário⁵⁰], antecipava-se aqui — de forma cautelosa — em 72 escolas experimentais a escola de oito anos da Lei 5672/71 (ARELARO, 1988, p. 245).

A expansão do ensino ginasial fazia parte do conjunto das providências político-educacionais democráticas tomadas pela Secretaria de Educação em 1967, e foi consolidada e ampliada em 1968 e 1969. O autor afirma que, praticamente, todos os alunos egressos da escola primária foram matriculados na primeira série do ensino ginasial. A expansão significou, no Estado de São Paulo, a implantação da escolaridade obrigatória de 8 anos (AZANHA, 2004a, p.351).

Porém, o processo sofreu críticas, gerou polêmica e ainda, em 1969, não havia alcançado total compreensão do público e do próprio magistério. Segundo o autor, a incompreensão estava no fato que uma pequena parcela da população e o magistério atribuíam à expansão, principalmente, o seu caráter quantitativo em detrimento de entender a expansão como decorrente de uma política educacional democrática; política não passível de uma aferição apenas pelas dificuldades da implantação do novo curso ginasial. Azanha argumenta que a aferição seria possível na perspectiva histórica da evolução da educação brasileira e na sua ressonância no processo de desenvolvimento econômico “do Estado e da Nação”⁵¹.

A comparação das vagas existentes para as 1ª série dos ginásios oficiais, do então Estado da Guanabara, ex-Distrito Federal, hoje Rio de Janeiro, com as vagas do Estado de São Paulo — respectivamente, 16.500 contra 2.000.000 —, era fato incontestável, para o autor, que trariam consequências irreversíveis para a política educacional. A expansão atendia à aspiração da população paulista da época que, segundo o autor, iniciava a conscientização da importância da educação como meio de ascensão social e do novo momento industrial do Brasil⁵².

Dois dos problemas que o autor destaca eram: a possibilidade de reprovação em massa, e o propagado “rebaixamento de nível do ensino ginasial”. A passagem do curso

⁴⁹Ver o Decreto n°. 52.353, de 6/01/1970 que instituiu a escola integrada de oito, com a denominação de Grupo Escolar – Ginásio.

⁵⁰Ver Ato n° 306 de 19/11/1968, que instituiu o ensino primário em dois níveis I (1º e 2º ano letivos) e II (3º e 4º anos) sem reprovação no interior de cada nível. A promoção de um nível para outro era mediante o alcance de conhecimentos mínimos fixados e outros padrões de comportamento.

⁵¹Ibid., p. 356.

⁵²Ibid., p. 356.

primário para o ginásial não poderia ser “oportunidade de truncamento de um processo educativo que visa à formação geral do educando”. Quanto à reprovação em massa o autor argumentava que não podia o ensino ginásial iniciar-se num ponto não alcançado pelo ensino primário. Para o autor o pretenso “rebaixamento de nível do ensino ginásial” repousava numa visão distorcida e aristocrática do ensino ginásial, ensino que era para a formação de uma elite e que a partir 1967, no Estado de São Paulo, passava a ser um simples prosseguimento do ensino primário(AZANHA, 2004a, p. 357).

Para Azanha, os argumentos contrários à expansão só podiam ser admitidos se o ginásio fosse entendido como “um ensino de classe destinado para uma classe”, classe que procurava manter seus privilégios. Porém, os opositores combatiam a expansão, principalmente, considerando “a separação entre o ensino primário e ginásial como fato intemporal e imutável”⁵³ e que a tentativa de estabelecer a escola de 8 anos provocaria reprovações em massa e o “rebaixamento do nível do ensino ginásial”.

A expansão se consolidou em 1969 e era inviável a permanência de um padrão de ensino concebido para uma parcela da população intelectual ou economicamente privilegiada. Azanha argumenta que restava realizar a renovação na organização administrativa e pedagógica “já caracterizada no que diz respeito à oferta de vagas”⁵⁴.

Em suma, em *Considerações Sobre a Política de Educação do Estado de São Paulo*⁵⁵, a democratização do ensino é entendida como a expansão do ensino ginásial para todos os egressos do ensino primário. A expansão tornou-se irreversível, e na prática significou a implantação da escolaridade obrigatória de 8 anos como política pública.

Nessa comunicação de 1969, Azanha não utilizou fontes ou influências acadêmicas - uma nota no final do texto esclarece que Azanha citou dados de documentos⁵⁶ elaborados e divulgados pela Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo. Ele não se preocupou em elencar opositores ou fontes de seus opositores.

⁵³Ibid., p. 357.

⁵⁴Ibid., p. 357.

⁵⁵Ibid., p. 349 – 361.

⁵⁶ 1. Relatório das atividades da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação de São Paulo – 1968 – Introdução; 2. “Plano Estadual de Educação: Documentos Preliminar” – Departamento de Educação – Exemplar mimeografado, 1967; 3. “Ulhoa Cintra fala do ensino”- Carta publicada no jornal “O Estado de S. Paulo”, em 15 e 17 de dezembro de 1968; 4. Encontro Nacional de Planejamento: Suplemento de Porto Alegre, Ministério da Educação e Cultura, 1967; 5. Decreto nº 50133/68 – Justificativa; e 6. Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo – Edição 1969.

Cinco anos após o Golpe militar de 1964, as providências político-educacionais implementadas, no período de 1967 a 1970, em plena ditadura militar, eram descentralizadoras e contraditórias àqueles dias, e levaram Antonio Barros de Ulhôa Cintra, filho de uma bem relacionada família tradicional paulista, ao afastamento da vida pública. Azanha foi acusado de perturbar a ordem pública e considerado “maldito”, incompreendido pelo magistério, e sofreu um IPM sendo perseguido e preso pelos militares.

2. Os ideais democráticos e a democratização do ensino

O texto emblemático da idéia de democratização do ensino no pensamento pedagógico de Azanha é *Democratização do Ensino: Vicissitudes da Idéia no Ensino Paulista* (AZANHA, 2004b, p. 335 - 344). O autor apresentou esse texto num Simpósio realizado em 1978, como parte dos trabalhos da Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Tal apresentação foi uma comunicação oral intitulada *A democratização no ensino como expansão de oportunidades*.

A comunicação e a publicação do texto encontram-se dentro do contexto da chamada redemocratização do Brasil, no seu processo inicial. Foi publicado pela primeira vez em 1978 nos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, e houve numa segunda publicação, em 1979 na *Revista da Faculdade de Educação* da USP.

Esse texto, também, foi publicado como parte do livro *Educação: Alguns Escritos* (AZANHA, 1987, p. 25 - 43) e, recentemente, devido a sua relevância, foi publicado em maio de 2004 na Revista Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP.

No texto, citando H. Gerth e C. Wright Mills (1973), Azanha declara que: *democracia* tornou-se todas as coisas para todos os homens; e, logo, democracia pode prestar-se a todo tipo de propaganda ideológica. Por decorrência, Azanha explicita que, se por um lado, o significado de democracia parece obscuro, por outro, o prestígio da perspectiva democrática acarreta a democracia e suas noções derivadas, à condição de elementos indispensáveis “a qualquer esforço ideológico de persuasão político-social”.

Azanha (2004b, p. 336) cita Mckleon (1951) para acrescentar que, em torno do termo democracia há um conflito ideológico marcado por profundas e irreduzíveis divergências; porém, a valorização do ideal democrático aparece como premissa fundamental para as posições divergentes pelo menos nas implicações políticas, sociais e econômicas de

democracia; pois se aceita esta como a mais alta forma de organização política e social, e o bom governo acontece com a participação do povo e os interesses deste.

Sendo assim, na valorização do ideal democrático como premissa fundamental, haveria uma unanimidade superficial, subsistindo a divergência profunda em relação ao significado de democracia. Se há uma unanimidade e uma divergência em torno de democracia é maior a dificuldade para esclarecer a noção derivada de ensino democrático.

Azanha (2004b, p. 336) cita Naess e Rokkan (1951) para argumentar que, o esclarecimento da noção derivada de ensino democrático está em reconhecer as divergências e procurar compreender as razões destas divergências. Ao proceder desta maneira, demonstra que as raízes das posições e das divergências se revelam nos esforços de realizações históricas do ideal democrático e não se encontram no significado de democracia.

Assim, para encontrar o esclarecimento da noção derivada de ensino democrático é preciso escrutinar a ação democrática, isto é, as providências, no plano da ação, distintas da “propaganda da educação democrática”. Ações democráticas enquanto representando “distintos compromissos, tácitos ou não, com a idéia de democratização do ensino”.

Azanha (2004b, p. 337) elenca duas maneiras básicas para a compreensão da democratização do ensino: “1) como política de ampliação radical das oportunidades educativas” e “2) como prática pedagógica”. Respectivamente, Azanha considera estas compreensões como ênfases dos aspectos quantitativo e qualitativo da democratização do ensino.

Porém, para Azanha⁵⁷ como ele já havia discutido em 1969, há a tendência de “obscurecer as divergências de posição no esforço de dar consequência ao ideal democrático”. Quanto à discussão sobre democratização do ensino esta é situada em seus aspectos quantitativos e qualitativos, pois o ideal democrático não é mera questão de ênfase. A distorção da discussão é, para o autor, a insistência de procurar aferir a democratização do ensino apenas por “níveis pedagógicos”.

É necessário entender, que, para Azanha, assim como enfatiza Carvalho (2004), as duas alternativas são *formas complementares de compreensão da democratização do ensino e não deveriam ser dissociadas*.

Azanha compreende que as políticas de ampliação radical das oportunidades ocorreram e ocuparam os seus tempos e momentos na história. Azanha cita como exemplos a

⁵⁷Ibid., p. 341.

Reforma Sampaio Dória em 1920 e a *Expansão do Ensino ginásial em 1968-70*, ambas no Estado de São Paulo (AZANHA, 2004b, p. 337). A segunda já foi apresentada na discussão da comunicação de 1969.

Apesar do debate e embate iniciado em 1969, persiste ainda hoje, como em 1978, a repugnância “dos especialistas” diante da trivialidade de constatar que a democratização de uma instituição pública como escola é efetiva quando ocorre a abertura da escola para todos.

A Reforma Sampaio Dória de 1920, exemplo de democratização pela expansão de oportunidades educativas, esclarece que a democratização ocorre pelo fim do privilégio de alguns para a equiparação de condições de todos para o acesso ao ensino primário. Oferecer a equiparação de condições, condições idênticas para todos é democratizar. Em 1920, o ensino primário estava em déficit com a população, o número de vagas oferecidos não era suficiente. Segundo Azanha, era preciso que se duplicasse a rede escolar e, dessa forma, atender a população escolarizável. Contudo, “havia a completa incapacidade financeira para [enfrentar a situação]”⁵⁸.

Azanha disserta que Antonio de Sampaio Dória, a empossado Diretor Geral da Instrução Pública, executou uma reforma no ensino sistematizada na Lei nº 1750, 8 de dezembro de 1920, e um dos pontos centrais foi a reorganização do ensino primário. A idade de entrada obrigatória na escola passou de 7 para 9 anos, e os programas de ensino foram concentrados em dois anos. Pensava-se, com essa medida, estender-se o primário a todos, num curto período; e, portanto, democratizar o ensino. Azanha cita Doria (1923, p. 91) para enfatizar a necessidade de ampliação de oportunidades de vagas: “Não havia dois caminhos: ou o privilégio de alguns — a 'a heresia democrática' — ou o mínimo 'para todos os que se acharem em condições idênticas, como é da essência pura da democracia’”(AZANHA, 2004b, p. 338).

Foi uma experiência democrático-nacionalista e não foi uma solução simplista, a Reforma não foi pautada em termos pedagógicos, mas sim em termos políticos. Se os recursos não permitiam atender todos por 4 (quatro) anos, considerava-se melhor atender todos em 2 (dois) anos. A Reforma de Sampaio Dória se opõe as reformas republicanas de instrução e se insere nas reformas escolonovistas das décadas de 1920 e 1931.

Sampaio Dória permaneceu no cargo de abril de 1920 a maio de 1921, um tempo curto, mas suficiente para estabelecer o padrão de reforma centrado na expansão do

⁵⁸Ibid., p. 337.

atendimento escolar que se opõe as reformas centradas em renovar a escola por dentro, sem no entanto expandi-la. A reforma é, também, referencial: das discussões entre qualidade e quantidade; e um início das reflexões políticos-pedagógicas. É o que assevera Azanha: “[O] resultado [da reforma foi]: a compreensão que ela relevou de que não se democratiza uma instituição pública como a escola sem que ela alcance a todos”(AZANHHA, 2004b, p. 338).

Entretanto, Azanha comenta que esta trivialidade teórica sobre democratização de ensino, *só é ensino democrático se é para todos*, “causa repugnância na prática, porque exaspera a sensibilidade pedagógica dos especialistas preocupados com a qualidade do ensino”⁵⁹. E esse nojo levou a reforma sofrer duras críticas e ser revogada.

Azanha diz que as críticas perduraram e vários estudiosos analisaram a reforma como um momento de perda qualidade de ensino. Pode-se entender que essa, ainda hoje, é a compreensão de alguns estudiosos, que para esse processo de democratização denominam de efetivação da “escola mínima”, na qual a massificação da educação pública obrigatória se realiza pela redução da jornada e baixa qualidade.

Azanha destaca entre os críticos Anísio Teixeira. Segundo o autor o “incansável propagandista do ideal democrático em educação” se referiu a reforma várias vezes como perda de qualidade. Azanha, em nota de rodapé, afirma que Teixeira teria ainda criticado a reforma em: *Educação não é privilégio* (1957), *A Educação é um direito* (1968) e *A Educação no Brasil* (1969); e enfatiza a crítica de Teixeira em duas “paragens”:

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 idéias dos primórdios da república, em que se sonhava um sistema escolar, estendido a todos, mas com os mesmos padrões da educação anterior de poucos (TEIXEIRA, 1968, p. 91 – 92).

Anísio Teixeira defendia a jornada diária completa e uma educação primária de ampla formação democrática com inspiração no pensamento de John Dewey:

A forma democrática implica um desenvolvimento social e político, que tem por base a educabilidade humana, e no qual a educação é concebida como processo deliberado, sistemático, progressivo e, praticamente, indefinido de formação do indivíduo e de realização da própria forma democrática (TEIXEIRA, 1996, p. 99).

⁵⁹Ibid., p. 338.

Azanha não cita, mas Teixeira, apenas 10 anos após Dória, em 1930, quando Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, coerente com sua posição de democrata, é flexível e não permanece estático em questões pedagógicas e atende a demanda por educação:

O primeiro problema é, pois, o de oferecer mais educação. Ao administrador compete advertir se esse aumento de quantidade se faz com prejuízo substancial da qualidade. Desde que tal não se dê, só lhe cabe conceder o aumento pedido. É o que sucede hoje no Rio, com o regime de três turnos instalado em menos de um terço de suas escolas elementares (TEIXEIRA, 1997, p. 198).

Pode-se dizer que os 3 (três) educadores Dória, Teixeira e Azanha, cada um com seus credos pedagógicos, quando administradores da educação pública democratizaram o ensino pelo aspecto quantitativo.

Contudo, Azanha é incisivo e afirma que o zelo dos especialistas, condicionados por exigências pedagógicas, quase sempre contrários ou temerários da massificação, postergaram para um futuro incerto a democratização do ensino.

Azanha completa sua argumentação sobre a Reforma Sampaio Dória com a observação de Jorge Nagle: a democratização da reforma não foi aceita, dada a permanência de preconceitos técnicos pelos quais argumentos pedagógicos puros, amparados em ilustrações e práticas de outras realidades, foram predominantes sobre a natureza eminentemente política da reforma (AZANHA, 2004b, p. 339).

A expansão do ensino ginasial aparece como segundo exemplo de democratização radical pela expansão de oportunidades educativas, Azanha defende que só depois de 50 anos que passaram depois da Reforma de 1920 aconteceu a universalização do ensino primário. O processo histórico desta universalização escapa do propósito deste trabalho. E em 1967-70 ocorreu a ação democrática, qual seja *a expansão maciça do ensino ginasial*.

A expansão maciça do ensino ginasial deveria ter sido acatada como uma ação democrática. Todavia, novamente, assim como a reforma de 1920, esta ação sofreu a crítica que promoveria o terrível “rebaixamento da qualidade do ensino”.

Azanha alega que, pensando a expansão como ampliação de matrículas, seu amigo da USP, Celso de Rui Beisiegel (1974), foi um dos poucos intelectuais defensores da expansão. Beisiegel dissertando sobre oferta educacional, não só para o Estado de São Paulo, mas no Brasil, afirma uma dupla opção da política educacional brasileira, dois sistemas paralelos de educação:

[...] um deles conduzindo do ensino primário ao diploma de escolas superiores, através da frequência ao ensino secundário, e um outro que se interrompe nos primeiros degraus de escolaridade. Aquele, desde o início, era entendido como o ensino destinado à preparação das ‘elites’; este, por oposição ao primeiro, aparece como educação para o ‘povo’ (BEISIEGEL, 1974).

A forte história industrial do Estado de São Paulo fará, gradativamente, que este sistema fosse questionado pelo “povo” que de demanda em demanda pressionou por uma educação obrigatória além do primário. Esta pressão foi decisiva na expansão democrática de Azanha.

Como na Comunicação de 1969, o autor, na comunicação de 1978, elenca que a expansão não foi compreendida como “uma filosofia de educação autenticamente democrática” e sua implantação encontrou resistências (AZANHA, 2004b, p.339).

Ele destaca que, com ressonância no pensamento pedagógico da época, grande parcela do magistério ofereceu resistência contundente à expansão; resistência esta que assumiu a forma de uma “profecia auto-realizadora”, a predição da *queda de qualidade de ensino*, pois a maioria dos professores estava convicta desta queda.

Azanha busca o conceito de “profecia auto-realizadora” na obra clássica de Ernest Nagel (1968, p. 423), *La estructura de la ciencia*, na qual está definido: essas profecias como aquelas que pertencem as predições, e que se realizam devido as ações empreendidas pelo fato de se acreditar nelas. Este conceito é aceito sem muita contestação, quando as ações e as crenças são individuais; transposta para o coletivo, “os professores”, é entrar numa ceara complexa, afirma Nagel⁶⁰, pois o emprego de termos individuais transferidos para coletivos é polêmico em análises sociais. Pode-se entender que Azanha pensava “os professores” como o magistério, uma classe com status de entidade, o que caracteriza do autor o profundo respeito que sempre teve com a figura do professor.

Contudo, Azanha, afirma que o acreditando na iminente *queda da qualidade de ensino* os professores não procuraram se ajustar à nova realidade do alunado. A reprovação maciça dos “admitidos” acarretou a anulação do esforço de abertura do ginasial para todos:

Fundado na convicção de uma inevitável queda da qualidade do ensino, o professorado não procurou se ajustar à nova realidade da clientela escolar e insistiu na manutenção de exigências intra-curso que anulariam pela reprovação maciça o esforço de abertura escolar (AZANHA, 2004b, p. 340).

⁶⁰Ibid., p. 481.

Azanha alega que a reprovação maciça não é evidência empírica da queda do nível de ensino. Para ele a “reprovação em massa é sempre índice de defasagem entre critérios de exigência e reais condições de ensino-aprendizagem”.

Azanha argumenta que a expansão, como uma ampla política de educação, não “deveria ser aferida didaticamente como se fosse uma simples questão interna da escola”. A expansão tinha como pressuposto o fato da democratização do ensino ser incompatível com as exigências estritas dos antigos exames de admissão, e, por consequência, ser, também, “incompatível com a permanência das anteriores exigências internas” praticadas nas escolas. A medida providenciada para contornar a reprovação maciça foi “instituir um sistema de pontos por alunos aprovados que pesava na recontratação dos professores”. Esta medida diminuiu a reprovação; porém, como não podia ser diferente, acirrou as críticas à política de ampliação de matrículas.

A outra maneira de compreender a democratização do ensino é como prática pedagógica. O exemplo é *A renovação dos Ginásios Vocacionais*. Azanha não menciona qualquer resistência à renovação dos Ginásios, pois, provavelmente, esta ação não “causou repulsa aos defensores do ideal democrático” (AZANHA, 2004b, p. 340).

Os 6 Ginásios Vocacionais (GVs), que existiram no Estado de São Paulo, foram consequência de experiências educacionais desenvolvidas no exterior e aqui no Brasil (FERREIRA, 2007). Começando com as Classes Experimentais após encontro realizado no Consulado Francês, em 1950. Em 1958, um dos participantes do encontro, o Professor Luis Contier, Diretor do Instituto de Educação “Alberto Conte”, após dois anos de estágio na França, inicia no “Conte” projeto semelhante as escolas francesas. A proposta era aptidões e orientar os alunos na continuidade dos estudos (FONTES, 1999).

Pelo Decreto estadual (São Paulo) nº 38.643, de 27 de junho de 1961, art. 302, após experiências como a do “Conte” é criado o Serviço de Ensino Vocacional (SEV), que tinha como inspiração a Escola de Sévres (França) e a Escola Compreensiva Inglesa. O SEV foi subordinado diretamente ao Gabinete do Secretário de Educação, Luciano Vasconcellos de Carvalho, e sua função de coordenar os GVs fora definida pela Lei estadual nº 6.052, de fevereiro de 1961, art. 25. Com a coordenação da Professora Maria Nilde Mascellani são implantado em seis unidades escolares: Ginásio Estadual Vocacional do Brooklin, na Capital, posterior GEV “Oswaldo Aranha” (1962); Ginásio Estadual Vocacional de Americana, posterior GEV “papa João XXIII” (1962); Ginásio Estadual Vocacional de Batatais, posterior

GEV "Cândido Portinari" (1962); Ginásio Estadual Vocacional de Rio Claro, posterior GEV "Chanceler Raul Fernandes" (1963); Ginásio Estadual Vocacional de Barretos, posterior GEV "Embaixador Macedo Soares" (1963); Ginásio Estadual Vocacional de São Caetano do Sul (1968).

Em 1968, começa o desmantelamento dos GVs, em 12 de dezembro de 1969 estão extintos. Os militares ocupam as seis escolas, sucedem-se prisões e violência. A Coordenadora e muitos professores foram sumariamente afastados. Era a intervenção no Estado de São Paulo, a ditadura militar extinguiu o Ensino Vocacional, pois a pedagogia dos vocacionais era esquerdizante e tinha uma ideologia nefasta à formação da juventude brasileira.

Em 5 de junho de 1970 é publicado o decreto estadual nº52460 que extingue o ensino renovado em todas as escolas estaduais. A partir deste decreto, as escolas pedagogicamente passam a ficar subordinadas à Divisão de Assistência Pedagógica [sob a direção da professora Teresinha Fram e, administrativamente, subordinada ao Departamento Regional de Educação da Grande São Paulo]. A experiência estava de fato extinta. O ano de 1971 marca de fato, o fim das experiências dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo (FERREIRA, 2007).

Para Azanha a renovação constituiu-se como uma experiência para a formação do *Homem brasileiro*, não foi mera experiência abstrata. Neste caso, a ação para democratizar o ensino foi “concebida como algo que deveria ocorrer intramuros no plano pedagógico e não pela ampliação das oportunidades educativas”. Assim, para Azanha, a ação democrática, realizada por meio da renovação dos GVs, concebeu “a democratização do ensino como fundada numa prática pedagógica reservada a poucos”. Os custos desta renovação foram altos e uma democratização do ensino, nestes modos, é sempre elitista e sonega, da grande maioria, oportunidades educativas. Nas palavras do autor: “Nessas condições, não obstante a preocupação com o povo, os GVs conceberam a democratização do ensino como fundada numa prática pedagógica infelizmente reservada a poucos pelo auto custo em que importava” (AZANHA, 2004b, p. 341).

Azanha examina, também, a questão da democratização do ensino como prática de liberdade do educando. Ao analisar os compromissos mais progressistas desta prática, o autor esclarece que é freqüente “a aspiração de transformar politicamente a sociedade por meio da educação”; aspiração que leva à crença da escola democratizada formadora de homens livres que edificam uma sociedade democrática⁶¹.

O autor cita Wright Mills e Hannah Arendt para ilustrar que esta aspiração é fundamentada na idéia simplista de pensar a sociedade política como resultado da soma das

⁶¹Ibid., p. 341.

características dos indivíduos que a compõem. E que, seja pelas perturbações e questões advindas das crises da razão e liberdade, seja pela obscuridade da relação da liberdade com a vontade, o desejo, a esperança e o anseio humano, não há uma relação de precedência entre democratização do ensino e democracia num sentido político-social.

Ao assinalar que historicamente não se verifica essa precedência, o autor pretende escapar da ingenuidade da suposição que a democracia não funciona sem democratas formados pela escola. Para o autor, a ingenuidade ocorre em virtude do não entendimento da democracia referida a uma situação política, social e econômica que não se concretiza apenas pela simples associação de indivíduos democráticos (AZANHA, 2004b, p. 342) .

Contudo, Azanha explicita que essa suposição ingênua endossa “a prática da liberdade dentro da escola como condição suficiente para a formação de personalidades aptas à prática da liberdade política”⁶². Argumentando com citações de Arendt, o autor conclui que querer entender que a vivência da liberdade no âmbito da escola forneça subsídios para o exercício da liberdade na vida pública é, de certo modo, assumir o simulacro pedagógico da idéia de democracia.

O autor assevera que por meio desse *faz-de-conta* pedagógico não é possível democratizar internamente a escola, pois para tal democratização utilizava-se uma inadequada reprodução do jogo de forças e interesses da vida política no interior da escola. O resultado desse simulacro é a degradação do significado político de democracia acarretado pela transposição desse significado da esfera social para a sala de aula⁶³.

Há confusão quando se fala em democratizar escola, pois não é transmitir para o alunado a responsabilidade da escola. E não é nada disso uma gestão democrática na escola. Soa como *slogan*, e talvez é, educadores usarem o “nem tão democrático, assim” expressa os limites necessários para que ocorra a educação, ou não “transporte abusivo da esfera social” para a relação professor-aluno. Azanha neste texto não discute gestão democrática, mas pode-se dizer que são processos bem diferentes o de democratização do ensino e a gestão democrática da escola.

Azanha é categórico quando afirma: “a democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como uma simples variável pedagógica”⁶⁴.

⁶²Ibid., p. 342.

⁶³Ibid., p. 343.

⁶⁴Ibid., p. 344.

Azanha conclui sua defesa da *democratização do ensino* como expansão de oportunidades afirmando que “o rebaixamento da qualidade de ensino, decorrente da sua ampliação, somente ocorre por referência a uma classe social privilegiada”(AZANHHA, 2004B, P. 344). O autor, para explicar essa afirmação, cita Florestan Fernandes (1974, p. 110) que reitera que nos processos sociais, em geral no Brasil como na educação, os privilégios de poucos prevalecem “sobre as necessidades essenciais da sociedade brasileira”. Pode-se traduzir, esta prevalência, para a educação, como: nenhuma uma escola é mínima quando é para todos, quando todos possuem as mesmas oportunidades educativas.

Assim, Azanha afirma que a lamentação da queda de qualidade de ensino como ataque à *expansão de oportunidades educativas*, consciente ou inconscientemente, mistifica uma questão política em termos pedagógicos.

Em suma, *Democratização do Ensino: Vicissitudes da Idéia no Ensino Paulista* reforça e amplia a defesa feita no texto de 1969: democratização do ensino deve ser entendida como a expansão de oportunidades educativas, isto é, oportunidades de acesso à cultura escolar pela parcelas majoritárias da população.

No simpósio de 1978, Azanha complementa sua tese sobre democratização do ensino utilizando citações de dados internacionais, de autores clássicos, de pares e interlocutores nacionais e de fatos históricos.

Azanha é preciso quando esclarece o equívoco da transposição da idéia de democracia da esfera social para a sala de aula. O faz-de-conta pedagógico, alerta o autor, contribui para a idéia de democracia *esvaziada do ideário político e sem caráter público*. No limite, uma idéia de democracia *privatizada e não regulamentada*.

3. A frustração do processo de democratização do ensino

Em seguida, temos a entrevista *Sobre o ensino de 1º e 2º graus*, concedida à Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1981, na qual Azanha responde sobre as dificuldades e pressões enfrentadas para por em prática a expansão de oportunidades educativas a parcela majoritária da população paulista. Essa entrevista foi republicada como parte do Educação: Alguns Escritos(AZANHHA, 1987, p. 173 - 178).

Azanha lembra que, em princípio, a escolaridade de 8 anos já era consagrada na legislação da educação brasileira antes da antecipação ocorrida em São Paulo na

Administração Ulhoa Cintra. O autor explica que a separação entre primário e ginásio era rigidamente efetivada pelo "exame de admissão". Esse exame era previsto na LDB de então, Lei 4.024 de 1961.

Para Azanha, (ginásios) sem autonomia para ampliar vagas com a abertura de novas classes, novos turnos etc., as escolas oficiais impediam "o acesso ao ginásio da imensa massa de egressos da escola primária"(AZANHA, 1987, p. 174). E a situação era uma escola primária para todos, "abrangendo a grande maioria da população escolarizável" e um ginásio para poucos, o exame de admissão provocara " uma drástica redução da parcela dos que alcançavam o ginásio"⁶⁵.

Esse quadro da descontinuidade do processo educativo, desmentia qualquer existência de democratização do ensino brasileiro. Essa "democratização", lembra o autor, tida como consagrada por influentes educadores, gerava distorções na oferta de vagas na rede pública de ensino.

Em processo excludente numa competição intensa, as vagas existentes eram praticamente reservadas a uma pequena parcela da população que com melhores condições sociais e econômicas apresentavam uma preparação mais eficiente para superar os exames de admissão.

O autor afirma que para a grande maioria de não favorecidos restava o fracasso e a paralisação dos estudos. Havia o recurso: procurar a "imensa" rede particular. Os privados eram improvisados e de péssima "categoria" e "ofereciam um ensino *barato* tanto em termos econômicos como pedagógicos.

Entretanto em 1981, Azanha explica que a solução da Administração Ulhoa Cintra para uma democratização do ensino foi "a unificação dos exames de admissão" e a sua facilitação extrema"⁶⁶. Essa ação eliminava a competição com o ingresso no ensino ginásial da parcela majoritária da população paulista. O autor declara que essa ação foi "um esforço concreto para dar substância à, até então, inconseqüente tese da democratização do ensino popular". Pode-se dizer que o *popular* acrescentado pelo autor após *democratização do ensino* tem como possível tradução de: para o povo, um ensino para todos, um ensino com oportunidades educativas iguais para a parcela majoritária da população.

Na entrevista Azanha já indicava a dificuldade da concretização da democratização popular. Ele afirma que a reação do ensino "particular" foi violenta, pois a elite compreendeu

⁶⁵Ibid., p. 193.

⁶⁶Ibid., p. 174.

que a questão não era a perda de lucros nas escolas privadas (as tradicionais ou as "sem categoria"), mas era evidente que o que se alterava era a "capacidade de participação social de uma ampla camada da população". Azanha afirma, também, que os professores (principalmente os dos ginásio) uniram-se nessa reação da elite, e tal união se dá pela bandeira "da encantada e mistificada idéia da 'queda do nível de ensino' " (AZANHA, 1987, p. 174).

O autor explica que não houve queda da qualidade do ensino, pois a análise não se pode ser feita no abstrato. O argumento capcioso dos opositores, ao esforço concreto da democratização educativa, ocorria (e talvez ainda ocorra) numa abstração: tomado abstratamente, "o ensino que passou a ser oferecido era 'inferior' ao anterior"⁶⁷. A comparação, o antes e o depois, deve permanecer na expansão de oportunidades educativas, "para a imensa parcela da população que não tinha condições de prosseguimento dos estudos, o 'pouco' que passou a ser oferecido não era inferior ao quase nada que tinha anteriormente"⁶⁸. Para a elite de antes, o autor diz que esta podia "suprir as deficiências com relação a um padrão de ensino que reputaram desejável.

Azanha evidencia que a expansão foi acompanhada de ações para suprir a necessidade de um novo modelo de escola. E para tanto, a Gestão Ulhoa Cintra, em 1970, inaugurou cerca de 100 unidades de Grupo Escolar Ginásio (GEG). A proposta destas novas unidades era superar a separação entre primário e ginásio com uma integração pedagógica, na qual uma nova organização escolar, com novas dinâmicas atenderiam ao aspecto qualitativo da ampliação da escolaridade básica de 8 anos.

O autor diz que a experiência no Estado de São Paulo continuou por "durante certo tempo", mas foi frustrada com a Lei 5.692/1971 (a nova LDB), sem nenhuma análise de seu alcance e irremediável perda da "busca sistemática de um novo modelo de escola"⁶⁹. Azanha afirma que, de 1971 a 1981, o ensino paulista permaneceu em situação confusa e que o ensino de 1º grau criado com a Lei 5.692/1971 não trouxe uma escola integrada, mas sim "uma justaposição desarticulada de ensinos primário e ginasial"⁷⁰.

Em suma, quanto a democratização do ensino, na entrevista de 1981, Azanha relata as críticas sobre a queda de qualidade do ensino após a proposta de 1968/1969, e informa que a frustração foi a não concretização de um novo modelo de escola que eliminasse do ensino

⁶⁷Ibid., p. 174.

⁶⁸Ibid., p. 175.

⁶⁹Ibid., p. 175.

⁷⁰Ibid., p. 175.

obrigatório e gratuito a divisão entre primário e ginásial.

4. democratização do ensino e política de Educação

O texto *A experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971*, publicado como parte do livro *Educação: Alguns Escritos* (AZANHA, 1987, 105 - 117), foi apresentado no Simpósio de Política de Educação de 1º e 2º Graus, promovido pela Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP), realizado de 9 a 11 de março de 1983.

Nesse texto, direcionado ao debate de políticas públicas e educação para defender a democratização do ensino pela expansão de oportunidades educativas, o autor afirma que “o desaguadouro natural de qualquer política de Educação” é a ampliação de atendimento e a melhoria de ensino, e acrescenta que “por mais que a imaginação pedagógica possa conceber coisas, não existe nada que não possa ser distribuído nessas duas categorias”⁷¹.

E em *A experiência paulista anterior à Reforma Federal de 1971* Azanha retoma a discussão da questão da queda da qualidade do ensino, e afirma que, ainda em 1983, a queda era atribuída exclusivamente à expansão: “uma boa escola foi perdida, porque foi expandida”⁷².

Como arraigados defensores dessa idéia, Azanha cita o grupo católico neotomista americano, o Paidéia. A corrente doutrinária Neotomismo teve como maior representante Jacques Maritain (1882-1973), filósofo francês. Esta corrente abordava a problemática filosófica sob a perspectiva tomística. Grosso modo podemos definir o Neotomismo como neo-escolática, pois, como procedia o teólogo italiano Tomás de Aquino, concilia o aristotelismo com o cristianismo.

Segundo o autor, tal grupo defendia que a expansão desacompanhada de medidas para garantir a qualidade de ensino tinha significado equivalente ao que acontece quando um litro de leite, regularmente distribuído para cinco pessoas, passa a ser distribuído para 50, e esta nova distribuição só é possível aguando o leite. Isto é, nessa interpretação, com a expansão o ensino perderia necessariamente qualidade⁷³.

Contra os argumentos dos saudosistas do antigo ginásio, o autor explicita que “houve uma alteração: uma escola que atendia a uma parcela da população e outra que atende a sua

⁷¹Ibid., p. 107.

⁷²Ibid., p. 116.

⁷³Ibid., p. 116.

quase totalidade. É necessário organizá-las segundo padrões diferentes”(ZANHA, 1987, p. 131).

Em suma, a expansão de oportunidades educativas, a escolaridade de oito anos exigia um padrão de ensino organizado não mais para servir a uma parcela, mas à totalidade da população.

5. Democratização do ensino: quantidade e qualidade

No chamado *Documento Preliminar nº1*, documento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (redigido por Azanha), publicado originalmente em 1983 como encarte no jornal *Educação Democrática*⁷⁴ e republicado como parte do livro *Educação: Alguns Escritos*^{75, e} compõe a Homenagem ao autor na Revista Educação e Pesquisa da USP (Azanha, 2004c, p. 363-368).

No governo de André Franco Montoro (1ª eleição direta para governador no Regime Militar), Azanha retornou a Secretaria Estadual da Educação, como chefe de gabinete do primeiro Secretário da Educação, o advogado Paulo de Tarso Santos, ex-Ministro da Educação do Governo Goulart. Durante a grande greve do magistério, em 25/05/1984 Tarso pediu demissão, foi substituído por Paulo Renato Souza professor de economia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Souza era politicamente ligado ao Secretário de Economia e Planejamento José Serra.

Na gestão de Paulo de Tarso realizou-se um Fórum Estadual de Educação, criado pelo Decreto nº 21.074 de 12/07/1983. O professor Moacir Gadotti (FEUSP), que era membro do Partido dos Trabalhadores (PT), coordenava o Fórum que funcionava no interior e na capital. Esperava-se debater sobre as diretrizes e bases da educação, sobre financiamento e a estrutura sistema educacional. O Documento nº1 foi apresentado neste fórum e sofreu bastantes críticas.

As escolas reivindicavam maior liberdade em relação às Delegacias de Ensino, em relação à Secretaria de Educação, *locus* de muitos “engajados” a favor da democratização da escola. Mas havia mais, o povo fora convidado para participar, naqueles momentos de entusiasmo democrático, inúmeras reivindicações surgiam após 20 anos caladas pela repressão.

⁷⁴Jornal Especial da Educação.

⁷⁵ibid, p. 120 – 131.

Em sintonia com a reconstrução democrática, o chamado **Documento Preliminar nº1** faz diagnóstico pertinente da situação educacional paulista, “A Secretaria da Educação imprimiu e distribuiu cerca de 200.000 exemplares”(AZANHHA, 1987, p. 137). No **Documento** havia o destaque é para a discussão sobre qualidade e quantidade de ensino. Azanha aproveita esta discussão e faz uma defesa contundente da democratização de ensino em seus dois complementos quantidade e qualidade, na qual não se prioriza qualidade antes de universalizar o atendimento, e defende que é preciso que seja oferecido suficiente número vagas na escola pública para a maioria da população.

No tópico **Qualidade de ensino** (AZANHHA, 2004c, p.363). Azanha alega que para a má qualidade do ensino havia a associação com *a indevida expansão quantitativa de vagas* — expressão utilizada pelos críticos da expansão de oportunidades educativas— que deteriora o padrão de ensino. Para ele, os críticos da expansão confundiam democratização do ensino com a simples expansão numérica de vagas.

Este raciocínio simplista, segundo o autor, recebia aval internacional. Cita, novamente, a presença do grupo de educadores americanos, católicos neotomista, o Paidéia, do qual a imprensa difundia o **The Paidéia Proposal** (A proposta Paidéia)⁷⁶, principalmente, o trecho que associava a expansão de vagas à causa da má qualidade de ensino (AZANHHA, 2004c, p. 364).

Azanha desmonta o raciocínio simplista deste grupo argumentando que a má qualidade não é um fenômeno anterior à expansão de vagas. A escassez de análises e a falta de uma melhor e completa documentação educacional brasileira sempre comprovaram ou pressupunham a má qualidade. Ele ironiza afirmando: após a expansão a má escola era “majoritária”, e antes, a má escola pública era para uma minoria; ou seja, não houve deterioração, apenas expansão do que já era deteriorado.

Aos críticos o autor pergunta: “Em que períodos passados a escola pública brasileira foi de boa qualidade?” E mais: “e quantas eram essas ‘boas’ escolas?” Azanha afirma que não há respostas convincentes para a primeira questão, e para a segunda a resposta forneceria número menor que algumas dezenas⁷⁷.

Azanha ao perguntar: “[A escola] piorou para quem?” Procurava refutar o contra-argumento “se o ensino público brasileiro já não era bom, acabou piorando com a desastrosa

⁷⁶Cf. ADLER, M. , 1982.

⁷⁷Ibid., p. 364.

expansão [...]”(AZANHA, 2004c, p. 364). Pois, se a escola piorou, foi apenas para uma diminuta parcela de privilegiados, enquanto a maioria do povo brasileiro passou a ter escola, mesmo que ruim. O que é um grande ganho.

Azanha chama de má fé e ingenuidade dos ex-privilegiados, a insistência em anunciar que não há melhoria porque a educação, após a expansão, é um engodo e não prepara o aluno para nada. O autor rebate esse refrão ao declarar que não há princípio algum de ética ou credo pedagógico capaz de justificar “a idéia de que é preferível não oferecer educação nenhuma, se não for possível oferecê-la excelente”⁷⁸. O autor assevera que aceitar tal idéia programática seria uma aproximação à idéia fascista defendida por Gentile na década de 1920, cujo lema era: “poucas escolas, mas boas”.

Fechando o tópico *Qualidade de ensino*, Azanha afirma que é crônica a má qualidade e a pouca abundância da escola pública brasileira. Enfatiza que em São Paulo a escola fundamental já havia atingido a grande maioria da população em idade escolar. Ele não acreditava que a alternativa de ensino bom para poucos fosse o ensino ruim para todos. Refutava a conclusão *paideiniana*, segundo a qual, em educação, a promessa democrática só é válida quando atinge excelência, tanto, e, principalmente, em qualidade, como em quantidade.

Pode-se resumir essa crença em relação à democratização de ensino: “Nada pode ser pior do que acrescentar, ao drama da parte mais sofrida da população, a ausência de vagas na escola pública. É preciso melhorar a qualidade do ensino público, mas sob nenhum pretexto podemos sonegá-lo à grande maioria”⁷⁹.

Ela traduz uma defesa contundente da democratização de ensino em seus dois complementos: *quantidade* e *qualidade*. É uma defesa que não prioriza a qualidade em detrimento da quantidade, pois, para Azanha, não se pode postergar para sempre a dívida de oferecimento de vagas na escola pública para a maioria da população. E será esta expansão que dará a dimensão da qualidade necessária.

No Estado de São Paulo, nos anos finais da década de 1960, era no mínimo uma ação anti-democrática querer uma igualdade de oportunidades educativas com expansão quantitativa de ofertas e simultânea manutenção da qualidade, fosse lá qual fosse a qualidade existente.

⁷⁸Ibid., p. 364.

⁷⁹AZANHA, 2004c, p. 365.

6. A democratização do ensino não favorece, a escola democratizada

Ainda em 1983 Azanha recebeu um convite para depor no âmbito do “Inquérito sobre Educação”, em São Paulo. Esse Inquérito promovido pela Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo foi uma tentativa de reeditar o *Inquérito sobre a Educação Pública do Estado de São Paulo* de 1926.

Em 1926, Fernando de Azevedo⁸⁰ elaborou e coordenou um inquérito sobre a educação paulista, a pedido de Júlio Mesquita Filho, diretor do jornal O Estado de S. Paulo (OESP). O Inquérito de 26 foi fruto das idéias da educação como motor da transformação social, política e econômica do país; apresentou depoimentos sobre ensino: primário e normal; técnico e profissional; e secundário e superior. Com este Inquérito iniciou-se campanha por uma nova política de educação, que se intensifica até culminar na publicação do Manifesto dos Pioneiros em 1932.

No início da redemocratização brasileira, após 20 anos de ditadura, havia uma vontade de muitos em reeditar campanhas por novas políticas de educação. Com transformações várias, o período propiciava se repensar as políticas públicas. Um inquérito sobre educação poderia contribuir com propostas de elaboração de novas políticas educacionais.

Em setembro daquele ano, já não compondo mais a Secretaria, Azanha enviou o documento-depoimento *Obstáculos Institucionais à democratização do ensino em São Paulo* para a Comissão, pois dada a visibilidade que ele tinha na imprensa e prevendo aborrecimentos ele não foi depor. O documento foi publicado em 1984 na Revista da Faculdade de Educação da USP e depois republicado no livro *Educação: Alguns Escritos* (AZANHA, 1987, p. 133 - 142).

Na introdução do documento-depoimento, o autor enfatiza que o depoimento é uma contribuição ao processo de redemocratização que estava em curso. Ele diz que combinava a experiência na administração pública com os exercícios acadêmicos e que, devido ao tema do Inquérito, se limitou ao assunto “*Democratização do Ensino em São Paulo*”, com foco nos obstáculos frente a ação democratizadora⁸¹.

O autor recorda o Simpósio de 1978 e cita novamente o Relatório de Naess e Rokkan (1951, p. 457); onde está explicitado que as disputas ideológicas não se concentram no significado de democracia, as disputas estão nas teorias sobre as condições de

⁸⁰Cf. AZEVEDO, F., 1957.

⁸¹Ibid., p. 134.

desenvolvimento de democracia e as ações efetuadas para sua realização. Essa conclusão, para Azanha, implica na constatação que, “no plano discursivo homens de todas as tendências se apresentavam como defensores do ideal democrático de educação”, porém no plano prático havia uma divisão “radical sobre a forma de conduzir o esforço democratizante”(AZANHA, 1987, p. 135).

Na primeira parte do depoimento o autor retoma, como momentos do esforço democratizante, a Reforma Sampaio Dória de 1920 e a expansão do ginásio de 1967⁸². Para o autor os desdobramentos desses momentos, da história da educação paulista, ilustram a conclusão de Naess e Rokkan: a disputa está na ação democrática e não na discussão do conceito de democracia.

Azanha argumenta que, com exceção dos regimes fascista e nazista, “todos os partidos políticos e todas as facções ideológicas utilizaram-se do discurso democrático para alcançar ou justificar o poder”, mas, no campo da educação, esse discurso revelou-se inoperante e inconseqüente. O autor conclui: “sempre houve alguma razão disponível para tentar justificar o adiamento do cumprimento da promessa democrática”⁸³.

Para o autor, as orientações da Secretaria de Educação paulista, em 1983, não eram favoráveis para a escola democratizada. Ele finaliza o depoimento com um alerta: “esta breve análise que apenas aflora os problemas, demonstra a inviabilidade da democratização interna das escolas, base da transformação qualitativa do ensino e demonstra também que a própria democratização do acesso, já anteriormente consolidada, corre risco de uma regressão”⁸⁴.

Ainda 1983, encontra-se a palestra *Situação atual do ensino de 1º grau*, com o interessante subtítulo: *Pequeno exemplário de desacertos*, publicada em 1984, na Revista da Faculdade de Educação da USP e depois republicada no livro *Educação: Alguns Escritos*⁸⁵.

Essa palestra foi proferida em um curso com o título de: “Problemas da Educação no Brasil”; curso promovido pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, de 3 a 6 de outubro de 1983.

A epígrafe desse texto era,

Mas neste caso como em qualquer outro o que é errado também é acreditar que, pelo fato de não podermos fazer tudo, não podemos nem somos obrigados a fazer nada;

⁸²Ibid., p. 134 – 136.

⁸³Ibid., p. 136.

⁸⁴Ibid., p. 142.

⁸⁵Ibid., p. 63 – 69.

remetendo às ponderações que o autor apresentou no Documento Preliminar nº 1. A passagem, retirada do texto *Pensar Direito (ou Será que eu quero sinceramente estar certo?)* de Antony Flew (1979), constituindo uma inteligente refutação ao comodismo elitista ou a posição política similar, na qual, a promessa democrática de educação para todos só é válida quando atinge excelência, tanto em qualidade como em quantidade.

Nessa palestra Azanha faz sua defesa da expansão de oportunidades educativas, a democratização do ensino, a partir dos desacertos do ensino de 1º grau, que atribuía ao pouco saber que se tinha sobre o sistema de ensino que substituíra a justaposição ensino primário e ginasial.

Azanha acreditava que a situação de incertezas do Ensino de 1º grau (o Ensino Fundamental até a LDB de 1996) era sem dúvida um dos mais difíceis problemas na Educação brasileira. Ele diz que a constatação da dificuldade da situação era evidenciada por uma rápida leitura da literatura pedagógica produzidos desde a década de 1920, com a Reforma Sampaio Dória, até a de início da década de 80.

Afirmava que havia uma insistência na literatura pedagógica da constatação da inadequação e da ineficiência do ensino de 1º grau e se assinalava um elenco usual de fatores responsáveis pela tal ineficiência, por exemplo, na formação do professor, nos métodos inadequados ou na carga horária escolar reduzida.

O autor ainda acrescenta que havia estudos "*soi-disant*" marxistas que consideravam esses usuais fatores, relevantes ou epifenômenos, e insistiam "na idéia de que a situação interna da escola apenas refletia a situação mais ampla da sociedade capitalista em que vivemos"(AZANHA, 1987, p. 64).

Segundo Azanha estes estudos avaliavam que a situação educacional era determinada pelas relações de produção. Azanha não discutia a validade dessas conclusões, mas ponderava que elas eram mais fruto de convicções políticas do que resultados de trabalho de investigação. O autor diz que a vagueza da formulação desses estudos impedia a obtenção, a partir deles, de acréscimo de compreensão da situação que enfrentava o ensino de 1º grau.

Desta forma, mesmo que breve, Azanha resume que a literatura pedagógica evidenciava que havia problemas no sistema público de ensino, contudo essa literatura, em sua maioria, não ultrapassava "o nível meramente opiniático ou das idéias feitas". Apesar das a literatura produzida tinha diferenças de estilo, num extremo o pedagogismo ingênuo e sua busca de soluções reduzidas a questões metodológicas e noutro extremo, o pedagogismo

politicamente iluminado com sua afirmação que o esforço educativo estava imbricado com a conjuntura social e econômica. “A maior evidência deste estado de coisas está na inocuidade das providências que se sucedem e que não conseguem alterar o quadro de um ensino que se presume deficiente, principalmente por suas elevadas taxas de reprovação e de evasão.”

Azanha avaliava que a possível legitimidade de justificar que apenas pequenas melhorias do ensino de 1º grau foram obtidas porque as providências tomadas foram parciais, incompletas; e que a inadequação das análises teóricas pouco contribuíram a esse resultado. E o autor defendia que os desacertos com relação ao 1º grau estavam em medidas tomadas com fundamentações num vago saber pedagógico incorporado de inúmeras meias verdades. “A própria vagueza de formulação destas [medidas] impede que este pretenso saber possa efetivamente ser posto à prova”.

Azanha considerava que a avaliação do rendimento escolar é sempre subjetiva com marcas de especificidades situacionais e de critérios pessoais dos professores que impossibilitam comparações "entre avaliações feitas em diferentes situações e por diferentes professores"(AZANHA, 1987, p. 65) .

Azanha defendia ser um absurdo desconsiderar essa precariedade das avaliações para tomar os resultados das avaliações como revelação objetiva da real situação em que se encontrava o ensino de 1º grau. Ou seja, as elevadas taxas de repetências não eram prova da baixa qualidade do 1º grau e uma análise estatística com a variabilidade das escolas e dos professores alterariam essa mesma taxas de reprovação.

Outra evidência aceita como malogro do 1º grau era a alta taxa de reprovação encontrada nas 1ª e 5ª séries de então. Azanha refutava esta evidência pela precariedade das avaliações; porém para a 1ª série, o autor ponderava que a crença de que após um ano de escolarização a alfabetização estaria completa não encontraria confirmações pedagógicas e sócio-culturalmente balizadas, nas investigações lingüísticas e psicológicas confiáveis.

Com esta argumentação que colocava dúvidas na certeza de que o ensino de 1º grau tinha na taxa de repetência uma constatação do seu fracasso, Azanha encontra um momento privilegiado na palestra para apresentar nos seus escritos a relação entre *democratização do ensino e direito social*: “a extensão da escolaridade de 1º grau a praticamente toda população escolarizável não representa um ideal pedagógico, mas um esforço político de dar substância a um direito social”⁸⁶.

⁸⁶Ibid., p. 66.

Era novamente um recado, um combate aos opositores do ensino para todos. Azanha insiste na necessidade da revisão de critérios e padrões para um ensino destinado, não mais a uma parcela específica da população, mas há a parcela majoritária. Azanha é incisivo e declara: “Se não fizermos esta revisão — que não é uma concessão, mas uma obrigação do espírito científico e do dever social — estaremos anulando pedagogicamente o direito social à educação” (AZANHA, 1987, 66).

Azanha alerta, no entanto, avisa que era preciso clareza para evitar a desqualificação da revisão, tratando-a como facilitação de notas e provas. A revisão necessária consistia em "um reexame de própria concepção de ensino de 1º grau"⁸⁷.

A falta dessa revisão perpetuaria as reprovações e a ignorância do real patamar de aprendizagem adquiridos pelo alunado anualmente. Para o autor a reprovação e o não conhecimento do grau de desenvolvimento dos alunos era um processo que fraudava "dentro da escola o direito de entrar nela"⁸⁸.

Para analisar a reprovação da 5ª série, Azanha partiu da afirmação que a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/1971 não criou um novo nível de ensino, não fundou o ensino de 1º grau. Para ele, a reforma de 1971 foi uma confusão em "tudo e todos" dada a abrupta justaposição dos antigos ensinos primário e ginásial. Azanha afirma que no Brasil não havia uma escola integrada de 8 anos, mas sim "uma escola legal de 1º grau" cuja consequência foi a descaracterização dos anteriores ensinos primário e ginásial. A comprovação desse desastre era a elevada taxa de repetência da 5ª série, na prática o resultado da justaposição e a ausência de uma concepção orientadora de uma escola de 8 anos⁸⁹.

Para Azanha, o professor da 5ª série não havia sido formado e nem tinha desenvolvido o conhecimento prático, que fornecesse subsídios a uma compreensão que a passagem da 4ª série para 5ª série (do antigo primário para o antigo ginásial) deveria "assegurar a continuidade do processo educativo e não interrompê-lo"⁹⁰.

A "fraude" na 1ª série era retirar do alunado “dentro” da escola, o direito de entrar nela de fato. Na 5ª série a "fraude" era retirar do alunado dentro da escola o direito de continuar nela. E para Azanha este processo estava relacionado à inexistência de uma concepção de uma escola de 8 anos, com a permanência de padrões de ensino e de avaliação que desconsideravam o trabalho realizado com os alunos nas primeiras quatro séries. A

⁸⁷Ibid., p. 66.

⁸⁸Ibid., p. 67.

⁸⁹Ibid., p. 67.

⁹⁰Ibid., p. 67.

propagação de idéias como "queda de qualidade do ensino", idéia do senso comum que não questionava o novo alunado e nem o fim da escola elitizada contribuía para confundir o diagnóstico da situação.

Um outro ponto de destaque no texto desta na palestra se encontra no entendimento de uma escola integrada de 8 anos: “[...] quando me refiro à ausência de um modelo de escola de 8 anos não se preconiza, simplesmente, a elaboração e a imposição de um esquema abstrato qualquer concebido por tecnocratas. Isso a Lei 5.692 já fez”⁹¹.

Azanha propunha uma reflexão conjunta entre professores dos antigos primário e "ginásio" para juntos, no âmbito da escola, inferir qual deveria ser o trabalho a ser realizado para a efetivação do ensino de 1º grau.

Essa essencial reflexão não encontrava espaço frente as recriminações mútuas entre professores do antigo “primário” e antigo "ginásio". Fato que para o autor era uma contribuição à continuidade da fraude "pedagógico-legal do ensino de 1º grau", com a privação de satisfação desse magistério e da clientela, tanto daquela que não tinha acesso à 5ª série, como da "elite" que acessava o ginásio. Para Azanha a solução não era uma nova lei, "um novo mandato legal que impingisse um novo esquema". Ele assinalava a necessidade de dar substância educativa à escola que existia com conseqüente profissionalismo crítico e responsabilidade⁹².

Uma outra constatação aceita como evidência do fracasso do 1º grau era a duração do tempo escolar, pois esse havia sido reduzido para cerca de 3 horas/dia, principalmente nos grandes centros urbanos e era “curto demais”, dizia a mídia. Os períodos de duas horas ou duas horas e meia de aulas diárias eram chamadas de “calamitosas”. Azanha concordava discordando pois, se fora da escola as crianças desassistidas de responsáveis ficariam na rua; este argumento se tornaria fraco pois de qualquer forma o tempo não escolar seria sempre maior e seu efeito deseducativo teria impacto perante 4, 5 ou mais horas escolares.

O autor analisa que havia uma insistência na importância absoluta da duração do período escolar e que essa opinião generalizada era compartilhada por pedagogos e administradores. No entanto argumenta que essa tendência seria questionável, citando como contra-exemplo o Projeto Langevin-Wallon, pois esse prescrevia a duração do tempo escolar levando em conta possibilidades fisiológicas e necessidades biológicas: para crianças de 7 a 9 anos, 2 horas por dia; de 9 a 11 anos, 3 horas por dia, e assim por diante.

⁹¹Ibid., p. 67.

⁹²AZANHA, 1987, p. 67 – 68.

Azanha afirma que projetos como esse eram repelidos pelo “saber pedagógico”, pois traduziam “a idéia que há uma relação direta e positiva entre a duração do período escolar e o resultado educativo; de tal modo que uma ou duas horas a mais ou a menos nos conduzem, respectivamente, da boa para a má escola”(AZANHHA, 1987, p. 69).

O autor explicita tal implicação com o estudo **O desenvolvimento do ensino primário e Plano Nacional de Educação, Estudos e Documentos** (PASQUALE, 1966, p. 31), no qual, Carlos Pasquale, citando Almeida Jr, afirmava que o encurtamento da jornada escolar era uma monstruosidade e aviltamento ao ensino.

Azanha, sempre incluindo-se, argumenta que o nosso saber pedagógico não levava em conta que os efeitos da duração do período escolar fossem dependentes de interações com outros fatores e não pudessem, esses efeitos, ser abstratamente considerados.

O autor destaca novamente o Projeto Langevin-Wallon, no qual, dada a interação com outros fatores, a duração da jornada escolar não é o fundamento principal. O mote do projeto é o modo como se dá o trabalho docente, tanto em sua articulação como em sua execução. “[O trabalho docente] [...] é evidentemente o ponto central, porque se dilatarmos o período escolar de uma má escola apenas estaremos ampliando sua ação negativa”(AZANHHA, 1987, p. 67).

E o autor coloca em rodapé

Talvez não seja ocioso recordar que Paul Langevin e Henri Wallon foram figuras eminentes da cultura francesa, ambos professores do Collège de France, e que o segundo, psicólogo e marxista defendia uma concepção dialética da educação num momento histórico em que essa era uma posição de coragem intelectual e não um modismo⁹³.

Em suma, em **Situação Atual do ensino de 1º grau - Pequeno exemplário de desacertos**, Azanha defende a escola para todos, argumentando contra evidências de caráter tendencioso à elitização do ensino como: acreditar que o malogro do ensino de 1º grau pudesse ser comprovado pelas elevadas taxas de repetência e de evasão; a crença que a duração de uma jornada escolar “curta” gera uma escola de má qualidade.

Em seus argumentos o autor critica os defensores de soluções que reduzem tudo à questão metodológica; ao mesmo tempo que crítica os estudos ditos marxistas, que apresentam formulações vagas, fruto de concepções políticas, mas que por relacionarem a concepção elitista de ensino ao estado capitalista, pouco ou nada fazem para romper este círculo.

Azanha com essa argumentação não pretendia encerrar a discussão, porém "aflorara

⁹³Ibid., p. 68.

alguns pontos [questionáveis e verificáveis] discutíveis do nosso saber [pedagógico em relação à democratização do ensino]” (AZANHHA, 1987, p. 69).

7. A não conclusão da democratização do ensino

Em 26 de abril de 1996, na instalação da Cátedra Unesco de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância na USP⁹⁴, o autor volta a defender a democratização do ensino pela expansão de oportunidades educativas. O texto apresentado foi *A Cátedra Unesco-USP de Educação para a Cidadania*, publicado em 1997 na Revista do Instituto de Estudos avançados da Universidade de São Paulo (AZANHHA, 1997, p. 135 – 136) e republicado no livro póstumo *A formação do professor e outros escritos* (Azanha, 2006, p. 135 - 138).

Primeiro, o autor apresenta o fato que *o ideal democrático formulado por John Dewey*, em 1916, seria uma sociedade democrática na qual todas as crianças deveriam ter não apenas a mesma *quantidade*, mas também a mesma *qualidade* de educação; e que, em relação a este ideal, o sucesso da sociedade norte-americana seria parcial, pois teria alcançado a *quantidade*, expandindo para todos uma escolaridade fundamental de 12 anos; porém, não teria alcançado a *qualidade*, pois o sistema público de ensino americano dividira as crianças entre aquelas destinadas somente ao trabalho árduo e aquelas destinadas à liderança política e econômica (AZANHHA, 1997, p. 135).

Segundo, Azanha defende que nas sociedades atuais a educação para a cidadania seria uma das promessas não cumpridas pelos regimes democráticos; e que, nestes regimes democráticos, haveria cidadãos ativos e cidadãos passivos e que a democracia necessitariam dos primeiros, mas os governantes muitas vezes prefeririam os segundos. Poderia estar nesta divisão, entre “tipos” de cidadãos, os motivos de uma crescente apatia política nestes países democráticos apesar dos esforços dos cientistas políticos com seus discursos em defesa da educação para a cidadania⁹⁵.

Para o autor, haveria evidências de que o malogro de regimes democráticos no alcance de padrões educacionais, exigidos pela própria *idéia de cidadania*, indicaria o grande desafio da educação no mundo de hoje, que é, simplesmente, o da formação do cidadão. Para o autor,

⁹⁴ Azanha foi o primeiro Coordenador da Cátedra Unesco de Educação.

⁹⁵ Ibid., p. 135.

os países desenvolvidos cumpriram a tarefa pela metade ao expandir a escolaridade fundamental para todos; restaria a estes países o trabalho de impedir que esse ganho fosse anulado por uma escola que marcasse as crianças para serem separadas em *cidadãos ativos* e *cidadãos passivos*. Para Azanha, no Brasil, a situação era mais grave, pois *havia crianças sem escolas e a escola pública existente exhibe elevados índices de repetência e de evasão*. “Por isso, dentre os vários encaminhamentos possíveis para as atividades da Cátedra Unesco”, era relevante a *democratização do ensino* fundamental público, pois com relação a este não foram cumpridas as metas de universalização (AZANHA, 1997, p. 135 - 136). Conclui o autor:

Muitas vezes, a exaltação dos valores democráticos atinge a escola apenas retoricamente por meio de rituais – inerentes ao exercício da democracia no campo político – mas que, transplantados para o mundo escolar, se transformam num alegre e inseqüente *faz-de-conta* pedagógico que convive com práticas escolares marcadamente antidemocráticas. A formação para a cidadania exige a alteração de tais práticas. Por isso, é de alto interesse que a Cátedra Unesco estimule a investigação empírica e a reflexão que permitam identificar as práticas e os padrões de convivência presentes e rotineiros na vida escolar, mas que se afastam e até mesmo contrariam os autênticos valores da vida democrática.⁹⁶

Nessa conclusão do autor, está presente a tese das duas maneiras de compreender a *democratização do ensino*; e Azanha segue insistindo que a *democratização do ensino* não pode ser reduzida apenas à questão pedagógica.

8. Democratização do ensino: os mesmos direitos educacionais a todos

O conceito fundamental de **democratização do ensino** está presente em *Ulhoa Cintra, estadista da educação* artigo originalmente publicado no jornal O Estado de São Paulo (31-12-1998), logo após a morte de Antônio Barros de Ulhoa Cintra, republicado no livro A formação do professor e outros escritos (AZANHA, 2006, p. 213 – 218). Nesse artigo é uma homenagem que celebra a coragem do médico urologista Ulhoa Cintra que, em plenos anos de chumbo, como Secretário da Educação do Estado de São Paulo, efetivou a instituição e a implementação na educação paulista da escolaridade de oito anos, “uma profunda revisão do próprio conceito de escola pública, que deu origem a uma polêmica viva até hoje”⁹⁷. Arelaro (2010) afirma que o governador Abreu Sodré foi surpreendido, ele não sabia das reformas que seu Secretário estava colocando em curso (informação verbal)⁹⁸.

⁹⁶Ibid., p. 136.

⁹⁷Ibid., p. 216.

⁹⁸Comentário de Lisete Arelaro em São Paulo, em 2010.

Quanto à democratização do ensino, Azanha declara que “o ponto mais alto da administração Ulhoa Cintra, na área do ensino público estadual, foi a efetiva contribuição da instituição e implementação na educação brasileira da escolaridade de oito anos para toda população” (AZANHA, 2006, p. 216). Azanha defende, portanto, que a expansão de oportunidades de vagas do ginásio paulista teve como consequência direta a implantação no Brasil da escola de oito anos (com a Lei Federal nº 5692/1971). Nesse pequeno texto, o autor não diz, mas ele considerava a 5692 como uma lei feita por tecnocratas que não avaliaram as consequências e que não adiantou estabelecer a escola de 8 anos por decreto numa sociedade elitista, o resultado foi aumento da desorganização e a simples justaposição do “primário” e “ginásio”, sem um efetivo ensino fundamental como se pretendia.

Da reforma paulista da gestão de Ulhoa Cintra, Azanha faz um balanço da expansão afirmando que o processo ocorreu devido à necessidade da escola básica abranger o ensino primário e o ensino ginásio, como parte da formação geral mínima de todos os cidadãos. E que a motivação da expansão era a mesma da Reforma Sampaio Dória (1920), qual seja o legado do “ensino primário praticamente universalizado” no Estado de São Paulo, fato que deslocou “a exigência democratizadora da escola pública” para a necessidade de vagas no ginásio⁹⁹.

O autor enfatiza que a expansão paulista tornou-se efetiva após a unificação e facilitação dos exames de admissão, pois esses eram “a barreira tradicional que excluía os desfavorecidos”¹⁰⁰. Ele reafirma que em 1968, como resultado da política expansionista, as matrículas no ginásio dobraram, e a escola de oito anos passou a ser uma realidade irreversível. Mas, Azanha ressalta que essa ação democratizadora sofreu “forte resistência de grande parcela do magistério que encontrou ampla ressonância no pensamento pedagógico e na imprensa”¹⁰¹. A crítica à expansão estava pautada na queda de nível de qualidade do ensino e segundo Azanha fundava-se numa concepção elitista da própria escola pública anterior à expansão.

Para Azanha o ideal democrático e a pregação da democratização do ensino sempre estiveram presentes no pensamento educacional brasileiro, mas o preço da democratização sempre chocou o zelo pedagógico de educadores defensores da democratização do ensino

⁹⁹Ibid., p. 216.

¹⁰⁰Ibid., p. 217.

¹⁰¹Ibid., p. 217.

como prática pedagógica, contrários à democratização como uma política de ampliação radical das oportunidades educativas (AZANHIA, 2006, p. 217 - 218).

Foi assim com Sampaio Dória, em 1920; foi assim com Ulhoa Cintra, em 1968. O equívoco dessa idéia reside em desconhecer que a ampliação de oportunidades é, sobretudo, uma medida política e não simples questão pedagógica. Uma escola democrática tem de ser forçosamente a escola de todos¹⁰².

9. Democratização do ensino e a estigmatização da escola pública

Nos textos *A estigmatização da escola pública* e *Melhoria do ensino e autonomia da escola*, respectivamente, de 1987 e 1988, temos, diretamente relacionado com os conceitos *democratização de ensino* a *estigmatização da escola pública* que, no texto de 1987 Azanha a define como “uma visão estereotipada da escola pública como instituição malograda” (Azanha, 1995, p. 14), e no texto de 1988 como “a escola onde não pomos mais nossos filhos ou em que apenas os colocamos quando não temos condições financeiras para pagar uma escola particular”¹⁰³.

O conceito democratização do ensino analisado pela sua consequência, o processo de estigmatização da escola pública, permite-nos “distinguir entre os fatos ocorridos e uma visão elitista”¹⁰⁴, como enfatizava Azanha, é possível uma melhor compreensão do conjunto dos problemas da escola pública.

No entrelaçamento dos conceitos de democratização do ensino público e a estigmatização da escola pública, Azanha evidencia o equívoco da estigmatização: “A escola de *poucos* de ontem era e é historicamente diferente da escola de *todos* de hoje”¹⁰⁵. Há uma diferença entre a escola anterior a 1967 e a escola posterior a 1967. O autor afirma que essa diferença foi ajuizada simplificarmente em termos pedagógicos como se ela fosse mera *questão da queda de nível* de qualidade.

Azanha argumenta que após 1967, com a expansão maciça das vagas, ocorreu uma profunda mudança da clientela da escola pública. Antes da expansão a escola pública desempenhava com relativo êxito a sua função de instituição social discriminadora da população segundo interesses sociais e políticos prevalecentes¹⁰⁶.

¹⁰²Ibid., p. 218.

¹⁰³Ibid., p. 29.

¹⁰⁴Ibid., p. 13.

¹⁰⁵Ibid., p. 13.

¹⁰⁶Ibid., p. 13.

Os parâmetros pedagógicos da escola de elite revelaram-se ineficazes para enfrentar os novos problemas de ensino apresentados pela nova clientela. A escola pública tentou, em vão, resolver com instrumentos técnico-pedagógicos os novos problemas escolares que eram estritamente não pedagógicos.

Em *A estigmatização da escola pública*, texto publicado originalmente na Revista Brasileira de Administração da Educação, e republicado como parte do livro *Educação: Temas polêmicos* (Azanha, 1995, p. 11-18), o autor refuta uma análise da estigmatização meramente opiniática, assinala a necessidade de estudos mais profundos sobre o assunto, e procurando entender a *intrigante posição de absoluta inocência do magistério*, foca sua atenção na participação do magistério na estigmatização da escola pública.

Azanha contextualiza essa participação por um recorte do quadro social do início da estigmatização em 1968. No recorte ele elenca os grupos sociais diretamente envolvidos na estigmatização: o segmento médio da classe média “que, com a popularização da escola pública perdeu um poderoso elemento distintivo de *status social*”; o grupo social constituído em torno dos interesses privados e confessionais na exploração comercial ou ideológica do ensino; e pelo “próprio magistério, profissionalmente aturdido e, pela sua própria extração social, identificado com os dois grupos cujos interesses haviam sido contrariados”¹⁰⁷.

O autor nesta contextualização não diz nada da ditadura militar que inibia qualquer debate; por exemplo, ele nada diz da passeata promovida pela Associação de Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo, APESNOESP. Em Daniel Ferraz Chiozzini (2003, p. 11) a o relato da Professora Maria Nilde Mascellani (1999):

A primeira situação de confronto foi criada pela participação de professores e técnicos do Ensino Vocacional na passeata promovida pela Associação de Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo, APESNOESP, em repúdio à portaria nº 36 do Departamento de Educação, cujo diretor, na ocasião, era o Prof. José Mário Pires Azanha. Ao ver dos docentes, a referida portaria forçaria o rebaixamento da qualidade de ensino nas escolas públicas. Dessa passeata, além de professores da rede escolar e do Vocacional, participaram os docentes do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Logo após, recebemos do Gabinete ofício propondo a demissão de alguns professores cuja contratação havia sido feita com base em parecer do Departamento Jurídico da Secretaria da Educação. Este parecer foi revogado imediatamente e, assim, não tivemos outra saída senão dispensá-los.

Ou situações delicadas que colocaram em Secretaria de Educação a “sofrer um desrespeito por parte dos Diretores escolares”:

¹⁰⁷Ibid., p. 14.

1968, a primeira reunião da Diretoria da [Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo] UDEMO destaca a questão da contribuição dos alunos para o Órgão de Cooperação Escolar (ou Associação de Pais e Mestres). Os diretores mostraram-se favoráveis a essa contribuição não-oficial, "desde que os poderes competentes não faltem com os recursos necessários para um razoável funcionamento na quase totalidade dos ginásios e Institutos de Educação do Estado". O Diretor Geral do Departamento de Educação, na época, professor Mario Pires Azanha, reconhece a "deficiência material dos estabelecimentos" mas não aprova a arrecadação, prometendo punir os Diretores que solicitassem aquela contribuição. A UDEMO conclama todos os diretores a desrespeitar a determinação da Secretaria da Educação. A reação não tardaria. No mês seguinte, três diretores seriam punidos e "várias Comissões de Correição seriam instaladas" para apurar responsabilidades de diretores. Mediante representação da UDEMO, as punições seriam revistas e as Comissões, retiradas no mesmo ano¹⁰⁸.

Pode-se dizer que naqueles dias o magistério estava mais do que “aturdido”. Todavia, Azanha analisa a participação do magistério na estigmatização da escola pública através de seis hipóteses, segundo ele plausíveis, em Azanha (1995, p. 15 - 17) temos:

1 – a resistência do magistério em ajustar a sua mentalidade profissional à nova clientela escolar, após a expansão, inviabilizou os procedimentos de ensino anteriormente vigentes.

Essa inviabilização ocorreu, em parte, pela resistência do magistério em ajustar a sua mentalidade profissional à realidade escolar emergente e que atendia a profundos reclamos sociais¹⁰⁹ ;

2 – a resistência do magistério, difundida pela imprensa, classificou, rotulou de “massificação” a expansão maciça de vagas, e não aceitou ou não entendeu a expansão como democratização do ensino público. “Massificação” em um sentido pejorativo de uma visão elitista, tanto por um ressentimento social do segmento médio da classe média, ex-usuários exclusivos da escola pública, como por empresários e setores confessionais que foram forçados a investir, a médio e longo prazo, para receber os ressentidos

Nesse concerto de vozes e de interesses, a democratização do ensino público foi rotulada de “massificação”, não no sentido positivo de extensão do ensino às massas até então ausentes dele, mas no sentido pejorativo de uma visão elitista¹¹⁰ ;

3 – a combinação da retórica abstrata dos professores progressistas com a retórica enganosa e estratégica dos interesses dos contrariados tornou válida a inércia governamental

¹⁰⁸Ver http://www.udemo.org.br/principal_historico.htm

¹⁰⁹Ibid., p. 15.

¹¹⁰Ibid., p. 15.

em investimentos capazes de criar as condições necessárias para a nova realidade do ensino público

Nem mesmo os educadores politicamente iluminados deram-se conta da importância social do que ocorrera no âmbito escolar. Pelo contrário, negaram-na, a partir de abstratas considerações sobre as sutilezas enganadoras do capitalismo etc. Com o conluio da retórica inepta dos progressistas e da retórica astuciosa dos interesses contrariados, convalidou-se a inércia governamental no setor de investimentos educacionais capazes de criar as condições básicas de melhorias do ensino público (Azanha, 1995, p. 15);

4 – a simplificação dos novos problemas do ensino pela denúncia abstrata da má qualidade do ensino público, após a expansão maciça das vagas, ofereceu a oportunidade indireta de romper com a exclusividade do par (má qualidade do ensino público e expansão), para atribuir a má qualidade do ensino às condições de trabalho e remuneração do magistério. Esse progresso de interpretação, mesmo quebrando o monopólio do abstracionismo, não contribui para o fim da estigmatização: a “massificação” do ensino público

Este aditamento à visão anterior que localizava todos os males do ensino público na “massificação” representou sem dúvida um progresso do entendimento mas também não é inteiramente verdadeiro¹¹¹;

5 – a inabilidade governamental permitiu a colisão entre os interesses corporativistas do magistério público e os interesses legítimos do ensino quando a situação salarial do magistério foi desvinculada da exigência de um melhor ensino público

Foi o que aconteceu na luta vitoriosa por uma jornada de trabalho semanal de 16 horas (professor I) quando a carga horária semanal do curso é de 20 horas. Com isso, uma vez por semana, os alunos são dispensados ou entregues ao cuidado de um substituto. Nenhuma escola pode, impunemente, aceitar esse contra-senso pedagógico e despautério corporativista¹¹²;

6 – o rompimento entre a remuneração do magistério e a situação escolar retirou do magistério a condição natural de defensor da escola pública, pois uma escola para a “massa”, (pela vocação de não ter valor), é destinada à instituição ineficiente e irrecuperável na qual o magistério não teria responsabilidade alguma pela má qualidade do ensino público.

Deixada à sua própria sorte e estigmatizada, a escola pública — exatamente por ser pública — parece destinada por sua própria natureza a ser uma instituição ineficiente e irrecuperável. Nessa linha de raciocínio, não caberia ao magistério nenhuma responsabilidade pela má qualidade do ensino público, fruto, afinal da sua própria vocação¹¹³.

¹¹¹Ibid., p. 16.

¹¹²Ibid., p. 16 - 17.

¹¹³Ibid., p. 17.

Destas hipóteses o autor conclui que, na visão elitista, a falta de êxito da escola é um resultado da deficiência da “massa”, da nova clientela, fruto da expansão maciça de vaga.

Em suma, em *A estigmatização da escola pública*, de 1987, Azanha indica as evidências da participação do magistério na construção do estigma da escola pública: ser uma instituição frustrada que não consegue e não pode cumprir os objetivos para os quais foi destinada, e ainda, uma escola sem qualidade para uma clientela que não tem perspectiva de aprender. Ou seja, aos pobres — maioria da população — a escola pobre.

V - Autonomia da escola

No texto de 1969, *Considerações Sobre a Política de Educação do Estado de São Paulo*¹¹⁴ (Azanha, 2004a, p. 349-361), o autor utiliza, entre tantos outros conceitos e definições, os conceitos pressuposto na educação e democratização do ensino para estruturar seu pensamento educacional. E com uma insistência eficiente Azanha argumenta que a educação não precisa de submissão aos pressupostos relativos dos métodos e técnicas, argumenta que é pela ampla margem de liberdade ao professor e à escola em relação à Secretaria de Educação, que a democratização do ensino ocorrerá.

Na sua simplicidade, o novo programa devolve ao professor e à escola a autêntica responsabilidade da tarefa educativa, de que, até certo ponto, estavam dispensados quando transformados em meros executores de instruções. E a verdade é que ‘... nenhuma fórmula, nenhum modelo, ainda que minuciosamente concebido, dispensará o trabalho criador do professor. A minúcia programática e a precisão da indicação metodológica nunca substituirão um trabalho que, num primeiro nível, é da responsabilidade do professor, e num segundo, das autoridades escolares e da própria comunidade. Dessa forma, o Programa — uma idéia que se ofereceu à reflexão e à experimentação dos educadores paulistas — é sobre tudo a renúncia de uma ilusão. A ilusão de que uma metodologia, prolixamente explicada e uniformemente implantada, criará condições, por si só, de uma efetiva renovação do ensino primário’¹¹⁵.

Neste trecho a expressão *autonomia da escola* não está explícita, porém parece evidente a idéia de autonomia da escola, expressa pelo projeto educativo elaborado pela escola, defendida por Azanha:

[...] algo que se põe com relação à liberdade de formular e executar um projeto educativo. (...) [E] o projeto educativo de uma escola é o propósito de transformar a clientela (e a comunidade) tomando em consideração não as prescrições de uma pedagogia abstrata, mas as condições reais de vida dos educandos (Azanha, 1987, p. 144).

A idéia de autonomia da escola, não só, mas como: o “*algo que se põe com relação à liberdade de formular e executar um projeto educativo*” e a condição de organização da unidade escolar, a valorização da localização da unidade escolar que preserva a diversidade, e a responsabilidade perante erros só possíveis fora de uma uniformidade exterior imposta à unidade escolar; é uma das idéias presentes no debate educacional.

Dado o contexto da ditadura militar com os seguidos Atos Institucionais (AI) nos anos

¹¹⁴ O texto foi apresentado na IV Conferência Nacional de Educação, promovida pelo MEC, em julho de 1969, em São Paulo, apenas 6 meses após o AI-5.

¹¹⁵ Ibid., p. 349 – 350.

finais da década de 1960, em 1969 Azanha parece que não teve momento para escrever diretamente sobre autonomia, contudo as *Considerações Sobre a Política de Educação do Estado de São Paulo* expõem a importância que o autor confere à *autonomia da escola*. Ele afirma que no início da reforma do ensino paulista ninguém, nem proximamente, sabia como estava sendo usada a ampla margem de liberdade conferida ao professor e à escola. Frente às velhas rotinas resistentes e à insuficiente assistência ao professor, avisava

A administração do Ensino tem a clara consciência de que não reformou e nem reformará o ensino primário pela mera providência de adoção de um novo programa e de uma nova seriação escolar¹¹⁶. Com isso, pretendeu apenas fixar coordenadas de uma organização, que permita ao professor assumir na sua plenitude o papel de educador (...) (Azanha, 2004a, p. 350).

Esta plenitude do papel do educador traduz autonomia da escola para Azanha. É a escola com autonomia que garante a existência do educador. Como argumento Azanha cita o pensamento do filósofo francês Georges Gusdorf

[...] '...mesmo num ensino de massa, e por muito confusas que sejam as relações que o constituem, a educação continua a ser um caso pessoal, um colóquio singular e intermitente: no seio da massa coletiva, estabelece-se um *encontro a dois* entre o aluno isolado e aquele ou aqueles dos seus professores cuja competência reconheceu....'¹¹⁷.

Azanha cita Gusdorf e, pelo “ensino de massa” e pelo “encontro a dois”, dá ênfase à democratização do ensino (vagas na educação pública para parcela majoritária da população) e autonomia da escola (plenitude do papel educador pela não renúncia do ato educativo). E continua citando Gusdorf

'Tentar definir para a educação uma verdade em geral foi pois o erro de muitos filósofos, que não deram conta de que em educação só pode haver verdades pessoais e singulares'¹¹⁸.

Com estas citações de Gusdorf, Azanha delimita qual autonomia ele reivindica para a escola. É a autonomia que garanta ao professor exercer a plenitude do ato educativo, com verdades pessoais e singulares.

Ainda nas *Considerações Sobre a Política de Educação do Estado de São Paulo*, em referência ao Ensino Primário (atual Ensino Fundamental de 1º a 4º série¹¹⁹), Azanha destaca que a reforma foi direcionada para:

¹¹⁶Cf. com Ato n° 306 de 19/11/1968.

¹¹⁷Ibid., p. 350.

¹¹⁸Ibid., p. 350.

¹¹⁹Que a partir de 2010, segunda a Resolução N°3/2005 do CNE (Conselho Nacional da Educação), passará a ser 2º ao 5º ano (anos iniciais).

1. a modificação da seriação do ensino, a qual tinha o objetivo de desnaturalizar a seriação como segmentação do processo educativo. Somente para a racionalização do trabalho docente são criados dois níveis: 1 (1º e 2º anos letivos) e 2 (3º e 4º anos letivos)¹²⁰, nos quais na passagem de um ano dentro do nível, não haveria reprovação, só reorganização do trabalho docente;
2. a reorganização do currículo e dos programas, tarefa destinada a uma Comissão Especial para elaboração de projeto curricular e de programa para a melhoria qualitativa do ensino. Não se tratava de novos métodos, mas firmar o papel da escola como uma influência integradora das experiências dentro e fora da escola que possibilitem a efetivação de um desenvolvimento harmônico da personalidade dos alunos e das alunas. O período escolar como ponto de partida de desenvolvimento de hábitos e atitudes, que extravasando os muros da escola alcance o alunado “*nos ambientes em que vive*” (Azanha, 2004a, p. 355);

Alcançar este “ambiente em que vive”, autonomia, só poderia ser possível, segundo Azanha, com novos padrões escolares reformulados e adaptados para a realidade da unidade escolar.

[...] 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 sofre¹²¹.

Azanha considera que o projeto deveria apresentar um currículo e programas singelos, sem especificações minuciosas, sério, competente em sua finalidade, que, contudo, por simples balizamentos só estariam prontos em definitivo no dia-a-dia da sala de aula, no exercício da autonomia escolar.

[...]essa simplicidade seja uma condição de diferenciação e de complementação, que se fará levando em conta as características peculiares a cada comunidade em que a escola viva¹²².

Azanha afirma que é com essa tarefa óbvia que se garante a função integradora da escola. Ele exemplifica a diferenciação e a complementação com as especificidades do campo e

¹²⁰ A troca da palavra série por ano ocorreu novamente em 2010 em obediência a Resolução N° 3/2005 do CNE.

¹²¹ Ibid., p. 355.

¹²² Ibid., p. 356.

da cidade. Apenas um currículo e programas singelos podem permitir a universalidade, pois são as escolas vivas do campo e da cidade, que dominando suas características peculiares, definem seus modos de operação para alcançar o desenvolvimento harmônico das personalidades do alunado.

As adequações, os ajustamentos, os acréscimos necessários [ao currículo e aos programas] ficam agora na dependência de uma única variável: a capacidade de se fazer uma escola que seja realmente parte viva e integrante do meio em que se insere (Azanha, 2004a, p. 356).

3. e a reorganização e implantação da orientação pedagógica. Ele alertava que, em 1968, era necessário um novo Serviço de Orientação Pedagógica, que equipada e reorganizada, deveria ser, junto à escola, elemento de atualização para a melhoria do ensino. O Serviço de Orientação Pedagógica, antes estático e centralizador, passaria a ser irradiante na construção de uma escola com autonomia, pois a atuação era a efetivação do novo currículo e programas.

Em suma, no texto das *Considerações Sobre a Política de Educação do Estado de São Paulo* o conceito fundamental autonomia da escola é inicialmente implícito e torna-se elemento central ao longo da apresentação da Política de Educação do Estado de São Paulo.

O conceito autonomia da escola presente no texto de 1969, *Considerações Sobre a Política de Educação do Estado de São Paulo*¹²³, é, também, defendida e ampliada nos textos *Documento Preliminar nº1, Obstáculos Institucionais à democratização do ensino em São Paulo* e *A Autonomia na Escola* de 1983. Azanha retoma a autonomia em 1992 no texto *Autonomia da escola, um reexame* e no texto *Políticas e planos de educação no Brasil: Alguns pontos para reflexão*. E em 1996, no texto *Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola*, os últimos dois textos sobre autonomia *Proposta pedagógica e autonomia da escola* e *Prática de Ensino*, ambos de 1997.

Para reflexão sobre autonomia da escola no pensamento pedagógico de Azanha é preciso procurar entender a argumentação do autor sobre autonomia da escola frente ao centralismo das Secretarias, Coordenadorias e Diretorias de ensino.

¹²³Ibid., p. 349 -361.

1. Autonomia da escola mais que uma nova ordenação administrativa

Pode-se eleger como o primeiro texto de Azanha, especificamente, discutindo sobre o tema da autonomia da escola, o tópico *Autonomia da escola* do texto ***Documento Preliminar nº1***, publicado em 1983, 16 anos depois das considerações sobre a Política de Educação do Estado de São Paulo.

No ***Documento Preliminar nº1***, no tópico “específico” *Autonomia da escola*, (Azanha, 2004c, p. 367 – 368), Azanha considera que a ***autonomia da escola***, desde a Lei 4.024/1961 até a Lei 5.692/1971, é concebida como o cerne da escola como “instituição educativa”.

Nem poderia ser de outro modo, porque a tarefa educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa. Sonegada esta condição, a escola perde sua autêntica feição educativa e transforma-se em instrumento de doutrinação¹²⁴.

O autor destaca que sem desnecessárias interferências administrativas e tecnocráticas, como era a “mordaza” do regimento único, as escolas públicas, aprendendo com possíveis erros, podem encontrar os motivos da própria existência.

Amorçadas nos “provisórios” regimentos únicos, as escolas foram castradas na sua autêntica função educativa porque diretores e professores são simples funcionários burocráticos dos quais não se exige que eduquem, mas que cumpram ordens. Em nome de uma alegada necessidade de disciplinar “enquanto” as escolas não estiverem em condições de se organizar, o que temos não é a sadia diversidade do que é mesmo desigual, mas a aplastante uniformidade que pretende eliminar a possibilidade do erro, e que de fato elimina a responsabilidade. Não pode ser responsável perante o seu próprio trabalho quem não tem nenhuma autonomia de decisão¹²⁵.

Azanha citando Bacon: “a verdade brotará mais facilmente do erro do que da confusão”¹²⁶ enfatiza que a centralização não permite a possibilidade de errar. Sem autonomia de decisão resta à escola ser burocrática e ordeira. A escola assolada de obrigações normativas acaba ficando confusa, não erra e não apreende novas possibilidades educativas, logo não empreende melhorias de ensino.

As escolas públicas encontrarão o seu verdadeiro caminho, apesar dos eventuais erros, se eliminarmos a imensa e confusa interferência tecnocrática e administrativa que até agora vem tolhendo a sua ação e o seu relacionamento com as comunidades a que pertencem¹²⁷.

¹²⁴Ibid., p. 367 – 368.

¹²⁵Ibid., p. 368.

¹²⁶Ibid., p. 368.

¹²⁷Ibid., p. 368.

Azanha afirma a necessidade das escolas públicas exercerem “a autonomia que a lei lhes confere”. Porém, não estava propondo um *laissez faire*, e antes que se perguntasse sobre a falta de rumo das escolas públicas, ele definia a função tanto das “Delegacias” de Ensino quanto da Secretaria de Educação: “Cabe à Administração, nesse particular, a ação orientadora e não a emasculação das potencialidades criativas”(AZANHHA, 2004c, p. 368).

Para o autor, o regimento próprio é a garantia de autonomia administrativa e didática das escolas, a autonomia regimental da escola, mas enfatizava que as dimensões administrativas e didáticas não esgotavam o conceito de autonomia da escola.

Não nos iludamos, porém, com a simples conquista da autonomia administrativa e didática fixada num regimento próprio. Este é apenas um momento de um projeto pedagógico mais amplo, que é a verdadeira razão de ser de uma escola democrática¹²⁸.

Para Azanha, dado que “a tarefa educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa” (a autonomia do educador), essa autonomia educativa deve buscar condições de seu exercício na autonomia regimental da escola; e, portanto, eticamente, não pode haver confusão da autonomia do educador com a autonomia regimental da escola. O autor contextualiza a discussão, situando-a no processo de democratização: “A autonomia do educador — é, hoje, num momento histórico de busca democrática, um *comprometimento total* com o ideal democrático de educação”¹²⁹.

Assim, tanto pela autonomia regimental da escola como pela autonomia do educador, as condições estabelecidas designam a autonomia da escola como instrumento de melhoria do ensino que não pode ser reduzido a uma melhoria apenas do conteúdo estritamente escolar. Para essa redução não é preciso uma escola autônoma; “até mesmo [uma] escola fortemente presa a regulamentos rígidos e impostos seria capaz de ser uma ‘boa’ escola”¹³⁰.

E o que é fundamental para a autonomia da escola pública? O que evita reduções da melhoria advinda da autonomia da escola que não se esgota na autonomia do educador e na autonomia regimental da escola? Azanha afirma que o fundamental para a autonomia das escolas públicas é a impregnação

[...] de um ideal pedagógico que constitua a base de uma tarefa educativa, cuja excelência há de ser medida pela sua capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática e, por isso mesmo, de formar homens críticos, livres e

¹²⁸Ibid., p. 368.

¹²⁹Ibid., p. 368.

¹³⁰Ibid., p. 368.

criativos até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas (AZANHA, 2004c, p.368).

Esta afirmação o autor não diria em 1969! O tópico a “Autonomia da escola”, do *Documento Preliminar nº1*, parece resgatar e esclarecer os ideais defendidos, ainda que implícitos no texto de 1969, *Considerações Sobre a Política de Educação do Estado de São Paulo* (Azanha, 2004a, p. 349-361). O autor finaliza o tópico com um alerta:

[...] é preciso não perder de vista que a busca de autonomia da escola não se alcança com mera definição de uma nova ordenação administrativa mas, essencialmente, pela explicitação de um ideal de educação que permita uma democrática ordenação pedagógica das relações escolares¹³¹.

É interessante perceber a erudição, a flexibilidade intelectual de Azanha, com propriedade ele cita Bacon, o autor do *Novum Organum (The New Organon)*. O mesmo autor que Azanha considera como a origem da procura desamparada por métodos e técnicas mágicas para a Educação. É o filósofo “separando o joio do trigo”. Se a noção de errar para aprender e avançar é uma contribuição, por que não elencar? Para a discussão posta, essa idéia de Bacon é bem vinda e é utilizada como argumento de defesa da autonomia da escola.

No tópico derradeiro do documento, *Observação final*, Azanha alerta a comunidade do sistema de ensino que o Documento Preliminar nº1 constituía apenas o primeiro de uma série, e que os assuntos abordados eram sugestão de prioridade de debate. A Secretaria de Educação propunha outros documentos que trariam discussões sobre as “questões da pré-escola, do livro escolar, dos cursos noturnos, dos Conselhos Municipais de Educação, da merenda escolar, da assistência médico-odontológica ao escolar etc.”¹³². Isso evidencia a discussão plural do autor sobre educação, na qual a autonomia da escola não era um assunto isolado, pois segundo ele: o “Documento Preliminar para Reorientação das Atividades da Secretaria (...) [tratava] das relações entre autonomia e melhoria do ensino, como condição (autonomia) aquela e consequência (melhoria) esta de um mesmo esforço participativo” (Azanha, 1987, p. 137).

Contrário ao loteamento político partidário dos cargos comissionados, Azanha pediu demissão da Secretaria de Educação, não sendo, em consequência, o “escritor” dos outros documentos publicados. Porém, o ano de 1983 conheceu mais dois textos sobre autonomia da escola escritos por ele.

¹³¹Ibid., p. 368.

¹³²Ibid., p. 368.

2. A autonomia da escola e os obstáculos Institucionais

Ainda de 1983, Azanha escreve o documento-depoimento *Obstáculos Institucionais à democratização do ensino em São Paulo*, no qual defende não só a expansão de vagas, na escola pública para a parcela majoritária da população com a busca por descentralização do ensino paulista, mas também a autonomia para as escolas; admitia, no entanto, que não havia condições para tal, mesmo que nos anos iniciais do processo de redemocratização dos anos de 1980.

Nesse texto *Obstáculos Institucionais à democratização do ensino em São Paulo* o autor enfatiza que o depoimento é uma contribuição que combina a experiência na administração pública com os exercícios acadêmicos (Azanha, 1987, p. 134). O autor evidencia que a dificuldade de democratização interna das escolas impedia, inviabilizava a transformação qualitativa do ensino. E uma resistência inercial, que se arrastava desde o começo da década de 1970, ameaçava a democratização do acesso com verdadeiro risco de regressão da evolução do direito à educação.

Para o autor, em 1982, o Governo Estadual eleito tinha alcançado o poder ao prometer uma democratização para todos os setores da ação governamental, principalmente, na Educação. Esta, durante toda a campanha eleitoral, foi pautada como prioritária e a melhoria do ensino estava relacionada com os propósitos de descentralização e participação num completo processo democrático¹³³.

Para Azanha, as orientações da Secretaria de Educação paulista, em 1983, não eram favoráveis, nem à escola democratizada, tampouco para a escola autônoma. O depoimento destaca como obstáculos à democratização do ensino: o discurso que a expansão é sinônimo de rebaixamento da qualidade de ensino e da escola domesticada (não autônoma) (Azanha, 2004b).

O autor apresenta uma novidade na sua defesa da expansão de oportunidades educativas: a democratização da própria escola, com a participação do magistério, possível em cada unidade escolar com autonomia. Somente com a participação do magistério a resistência à democratização do acesso seria vencida. Ele explicita que “[...] a tese da democratização já não diz respeito à abertura de oportunidades educacionais para todos,

¹³³Ibid., p. 136.

porque já não se discute mais, nem mesmo nos meios mais retrógrados, o direito de todos ao acesso [...]” (AZANHA, 1987, p. 137).

Para o autor, apesar de ameaçadas, as oportunidades já estavam historicamente conquistadas, a reforma da LDB de 1971, por força de lei já garantia a escola de 8 anos para a parcela majoritária da população paulista. A questão, o entrave era efetivar a democratização da própria escola

[...] como complementar a democratização das oportunidades pela democratização da própria escola, instituindo um padrão de ensino que dê substância aos anseios de participação do magistério nas decisões educacionais; anseios duramente abafados nos últimos anos¹³⁴.

A escola deveria ser democratizada e exercer sua autonomia, uma consequência exigida pela democratização do acesso. O autor afirmava:

[...] a escola internamente democratizada organizará o seu próprio projeto de educação e o seu próprio plano de melhoria, mas a partir de diretrizes gerais capazes de assegurar a unidade do processo educativo com relação aos seus objetivos fundamentais¹³⁵.

Efetivamente, no pouco tempo que ficou na Secretaria de Educação, com a distribuição do Documento Preliminar nº1, Azanha procurava envolver a todos num debate que propiciasse uma participação consistente no processo educativo como um todo e que talvez, gerasse um processo de descentralização das decisões no âmbito do ensino paulista.

Para vencer ou conseguir tirar de pauta a mistificação da queda da qualidade do ensino decorrente da expansão das vagas na escola pública, Azanha enfatizava a urgência do fim da domesticação da escola, possível com a autonomia da escola: “[não] se trata mais, nem apenas, da simples expansão de vagas. Mas de uma ação sistemática para impulsionar e orientar, no sentido da autonomia, um setor da vida social que até agora procurou-se apenas domesticar”¹³⁶.

Era eminente a redemocratização do país, o autor perguntava: “Quais são, em face desse quadro, as perspectivas de que o Governo do Estado possa honrar o seu compromisso de democratização da educação?”¹³⁷. Para ele a resposta não podia mais permanecer “no plano do discurso”. Era preciso haver condições de “liberar as iniciativas das escolas e não impor soluções muitas vezes inviáveis, de orientar a busca da própria melhoria e não de ordenar”¹³⁸.

¹³⁴Ibid., p.137.

¹³⁵Ibid., p. 137.

¹³⁶Ibid., p.137.

¹³⁷Ibid., p. 137 – 138.

¹³⁸Ibid., p. 138.

Sem ilusão, Azanha afirmava que não existiam condições para o Governo do Estado honrar o compromisso assumido, isso devido “a estrutura básica da Secretaria da Educação que tinha sido concebida e implantada para funcionar autocraticamente”. Como exemplo do excesso de órgãos centrais com pletóricas atribuições, ele citava a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE). Este órgão contava com 150 técnicos e devia, entre outras atribuições: estudar formulações de políticas e diretrizes a serem adotadas; elaborar ou participar dos planos e programas da Secretaria, acompanhando a execução desses; tecnicamente, orientar os demais órgãos da Secretaria; acompanhar e avaliar, de maneira sistêmica, para garantir a coerência e continuidade dos objetivos das diferentes unidades da Secretaria etc (AZANHA, 1987, p. 138 - 139). A centralização de decisões eram obstáculos para as melhorias nas unidades escolares que seguiam como executoras de ordens.

O autor afirma que órgãos como esse, com tal elenco de atribuições, não contribuiria com o processo de democratização do ensino, principalmente, no seu aspecto qualitativo. Para o pleno funcionamento do tal órgão, a pressuposição era de “uma escola domesticada e simples cumpridora de ordens e não uma escola autônoma, buscando os seus próprios caminhos de melhoria do ensino”¹³⁹.

Com a estrutura da Secretaria de Educação, concebida por tecnocratas no governo Ditadura Militar (regime de força) e instituída pelo Decreto n.º 7.510/1976, havia uma contradição entre a ação que era possível e a “verdadeira” autonomia da escola. Azanha afirmava que “[sem] o desmantelamento da [...] estrutura administrativa o discurso do Governo Democrático de São Paulo é semanticamente vazio”¹⁴⁰.

Segundo o autor, ocorria um clientelismo para oportunidades empregatícias, que não permitiria a reestruturação da Secretaria de Educação. A situação não propiciava a aproximação da cúpula da Secretaria, com as escolas, o que emperrava as possibilidades de efetiva participação. Estimulava-se as escolas a elaborarem seus planos de melhoria, mas não eram repassados recursos financeiros ou materiais.

Azanha denuncia que ilegalmente o Salário-Educação era sistematicamente retido pela Secretaria da Fazenda e não repassado para a Secretaria da Educação. Segundo evidencia o autor, em 1983, eram históricos os obstáculos institucionais à democratização do ensino em São Paulo, obstáculos que mesmo em período de redemocratização não seriam facilmente removidos.

¹³⁹Ibid., p. 139.

¹⁴⁰Ibid., p. 139.

Em suma, a esperada autonomia da escola que Azanha defendia, de obstáculos a obstáculos, foi e é postergada e passou a ser debatida entre “centralistas” e “autonomistas”, e nesta disputa ideológica-política não cessam de surgir definições programáticas (SCHEFFLER, 1974), como por exemplo: autonomia [da escola] relativa.

3. A Autonomia da Escola: uma definição

Em 02 de setembro, também de 1983, foi publicado o texto *A Autonomia na Escola*, no volume 3 do *Jornal Educação Democrático*, São Paulo. Esse texto foi republicado como parte do livro *Educação: Alguns Escritos* (Azanha, 1987, p. 143 -145).

Como os textos *Documento Preliminar nº1* e *Obstáculos Institucionais à democratização do ensino em São Paulo*, o texto *A Autonomia na Escola* está inserido no contexto das reivindicações da redemocratização. Naquele contexto entre os várias expectativa educacionais democráticas estavam a de liberdade. Para Azanha um equívoco que ocorria era confundir liberdade com meras alterações administrativas.

Reivindica-se maior liberdade dos professores com relação ao diretor da escola com relação à Delegacia [de ensino] e a outras instâncias administrativas. Liberdade, para quê? (...) Há muito que o constrangimento dos regimentos únicos, das determinações superiores autocráticas e doutrinadoras, dos livros ideologicamente preparados vem tentando criar na escola o “vácuo educativo”, isto é, a escola que não educa. Mas a luta contra essa coerção será equivocada se nos limitarmos a reivindicar alterações meramente administrativas¹⁴¹.

Além do equívoco que é limitar a discussão apenas em questões meramente administrativas, na legislação e nos Pareceres do Conselho Estadual de Educação, o Conselho de Escola acabava assumindo valor de sinônimo à autonomia da escola. Mas Azanha alertava que este proceder não debate o ponto crucial: a autonomia do próprio processo educativo, pelo qual a escola, enquanto local de trabalho e de convivência humana, é distinta de outras instituições, uma vez que suas atividades realizam-se com o propósito de educar. O autor inclusive afirma: “A autonomia da escola só ganha relevância se significar autonomia da tarefa educativa; em outros termos, o assunto é quase irrelevante e poderá ser confundido, como muitas vezes é, com normas meramente administrativas”¹⁴².

Esse pequeno texto pode ser considerado a síntese do que Azanha entende por autonomia da escola. Todos os outros escritos do autor sobre autonomia são direta ou

¹⁴¹Ibid., p. 143 – 144.

¹⁴²Ibid., p. 144.

indiretamente relacionados com os conceitos e reflexões presentes nesse texto. Não é mero jogo de palavras o uso de sinônimos e expressões de significados assemelhados, há uma intencionalidade no relevo que recebem as expressões: “a tarefa educativa”, “processo educativo” e “projeto educativo”, pois elas delineiam a discussão de Azanha sobre autonomia da escola. A referência de Azanha nesse texto é C. Castoriades (1975, p.106) (ou Castoriadis). É desse filósofo que Azanha acata a definição seminal de projeto: “ [projeto é uma] (...) intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido dessa transformação e levando em conta as condições dessa realidade” (AZANHA, 1987, p. 144).

É com essa definição de projeto que Azanha constrói o entendimento que a autonomia, como tarefa educativa, só se alcança a partir de “[...] uma consciência aguçada e crítica das possibilidades de atuação da escola em face da clientela e da comunidade a que serve e do esforço continuado e conjunto para ir até o limite dessa possibilidade”¹⁴³.

É considerando que a autonomia não é representatividade, não é regimento próprio, mas sim especificando a liberdade pertinente à escola que Azanha define autonomia da escola como

[...] algo que se põe em relação ‘a liberdade de formular e executar um projeto educativo. [...] [Em que esse] projeto educativo de uma escola é o propósito de transformar a clientela (e a comunidade) tomando em consideração não as prescrições de uma pedagogia abstrata, mas as condições reais de vida dos educandos¹⁴⁴).

Partindo de um dos pressupostos absolutos da educação: no âmbito da educação talvez se possa dizer que a possibilidade de modificação do ser humano seja um pressuposto absoluto, sem possibilidade de ser questionado pelo educador enquanto educador¹⁴⁵. Azanha termina esse texto *A Autonomia na Escola* defendendo que o esforço educativo legítimo ou a esperança da tarefa educativa autêntica é devota dessa crença, não questionável, da possibilidade de modificação humana. E a autonomia da escola, mesmo que óbvia, despida de limitações e delimitações, tem como essencial e existencial, a esperança na tarefa educativa. O autor conclui, afirmando que:

É preciso organizar-se a partir dela [a esperança da tarefa educativa legítima, que é viável pela crença da modificação humana] e formular claramente o sentido e o valor das modificações que se pretendem e unir-se num esforço comum e continuado na sua perseguição¹⁴⁶.

¹⁴³Ibid., p. 144.

¹⁴⁴Ibid., p. 144.

¹⁴⁵Ibid., p. 17.

¹⁴⁶Ibid., p. 144.

Em suma, com ênfase na tarefa educativa, a autonomia da escola é a possibilidade do envolvimento adequado, sem perturbações ou confusões no processo das socializações primária (família) e secundária (escola), da comunidade escolar, seja no aspecto pedagógico, seja na gestão de recursos financeiros e administrativos. Com essa possibilidade é possível ocorrer a busca de soluções dos problemas pertinentes à escola, que abstratamente nenhuma administração de ensino, distante que é da realidade escolar, pode identificar e apresentar soluções.

4. Autonomia da escola e a jornada integral

Em 1991, por solicitação do ministro da Educação José Goldemberg, ex-Secretário da Educação de São Paulo e ex-Reitor da USP, com objetivo de estabelecer diretrizes para o projeto dos Centros Integrados de Assistência à Criança (CIACs), Azanha escreve ***Diretrizes e recomendações para a formulação de projetos pedagógicos dos CIACs***. As 4 diretrizes gerais e as 9 recomendações foram aprovadas pela Portaria nº2.134, em 13 de dezembro de 1991 e publicado no livro ***Educação: Temas polêmicos***(AZANHHA, 1995, p. 87 - 104).

Nesse texto Azanha assevera que para a crise da educação fundamental insistia-se em soluções pedagógicas, sem colaboração de ações políticas. Ele afirma que a escola de educação básica brasileira, do início dos anos 1990, já havia esgotado as possibilidades educativas de expansão das matrículas das décadas de 1970 e 1980. Comenta, também, o fracasso da tentativa de democratizar a educação fundamental, após a Lei Federal 5692/1971, pela generalização do modelo da escola “que havia se mostrado útil a uma minoria social e culturalmente privilegiada, já consciente da importância da educação”¹⁴⁷. Pondera, ainda que, mesmo com esse equívoco, alguns resultados foram alcançados, mas o modelo da ‘escola de poucos’ perdeu significado frente à presença de camadas populacionais que não tinham consciência da importância da educação¹⁴⁸.

Azanha ressalta que o problema educacional brasileiro não era uma questão de nível de qualidade, não era uma questão pedagógica, na qual problemas técnicos apresentassem soluções técnicas, era “[...]sobretudo, um problema político-institucional”¹⁴⁹.

Azanha elenca dois fatos que acarretavam o caráter político da crise educacional.

¹⁴⁷Ibid., p. 88.

¹⁴⁸Ibid., p. 88.

¹⁴⁹Ibid., p. 89.

Primeiro a tradição brasileira da ausência do governo central nos assuntos educacionais. O descaso da União desde o Ato Adicional de 1834, no qual a elite imperial era desinteressada da educação popular, evidencia a omissão do governo central que caminhou para os anos de 1990 e transformou-se em “grande oportunidade para atendimento de clientelas eleitorais”(AZANHA, 1995, p.89).

O segundo fato revelador do caráter político-institucional da crise estava na “explosão urbana” que implicava à escola o papel de socialização primária e “aculturação em face da situação das famílias migrantes, erradicadas de suas tradições locais, sufocadas por jornadas extenuantes de trabalho e inapetentes do ponto de vista escolar”¹⁵⁰.

Para o autor a proposta dos CIACs rompia com a tradição de omissão da União. Era um esforço necessário e inadiável, um ato político, sem pretensões de originalidade, uma vez que já havia os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) (BRANDÃO, 1989), e ainda antes as “Escolas-Parque” de Anísio Teixeira. E no rastro do entusiasmo de Anísio Teixeira pela educação, os CIACs “foram concebidos pelo obstinado propósito de fundar centros de excelência de educação popular” para ter um efeito irradiador de novos padrões educacionais (AZANHA, 1995, p. 90).

Azanha alertava que a proposta conclamava os governos e educadores locais, “a competência e a imaginação das administrações de ensino e dos grupos de educadores que, em todas as regiões do país, têm como dever e como escolha a reflexão sobre a educação nacional”¹⁵¹.

O autor colocava, que ao governo federal caberia a criação de oportunidades como os CIACs, ou seja a ação federal deveria ser indicativa de direções e não prescritiva de caminhos específicos. E que não deveria haver a busca de generalização para um modelo único de escola, seria a possibilidade de novos paradigmas, com a indicação de novos e diversos caminhos que para ser efetivados por “governos estaduais, municipais, universidades públicas e também outras entidades, públicas ou privadas, que [estivessem] tecnicamente habilitadas e que [desejassem] colaborar na reformulação da escola pública de ensino fundamental”¹⁵².

Azanha ponderava que a multiplicidade e a diversidade de projetos pedagógicos não eximiam o governo federal de estabelecer diretrizes gerais para assegurar “a unidade de propósitos das iniciativas.”¹⁵³

¹⁵⁰Ibid., p. 90.

¹⁵¹Ibid., p. 90.

¹⁵²Ibid., p. 92.

¹⁵³Ibid., p. 93.

Com as justificativas das *Diretrizes e recomendações para a formulação de projetos pedagógicos dos CIACs*, Azanha argumenta que historicamente é falso sustentar a idéia de “que as questões de educação são residuais e derivadas e que, nessas condições, somente teriam solução no âmbito de uma reordenação global da sociedade”(AZANHA, 1995, p. 91). O autor refuta esse comodismo elitista e defendendo a democratização do ensino afirma “que a ausência de educação básica, numa sociedade com acelerado processo de urbanização, é devastadora de possibilidades individuais e sociais de uma vida pessoal digna e, até mesmo, de uma sustentável reordenação da economia”¹⁵⁴.

As 4 diretrizes são:

I. *Uma escola popular autenticamente democrática deve oferecer oportunidades educativas que só escassa e eventualmente existem fora do ambiente escolar para ampla camadas da população.*

Azanha acreditava que o essencial de uma educação pública democrática tinha como objetivos: a aquisição de conhecimento organizado, o desenvolvimento de habilidades intelectuais e a aprendizagem e compreensão ampla de idéias e valores; contudo, no começo dos anos de 1990, as escolas públicas de 1º grau, precariamente, alcançava o primeiro objetivo¹⁵⁵.

Para o autor as escolas não podiam renunciar em suas propostas pedagógicas o 2º e 3º objetivo, que dependia da ampliação da jornada escolar, para compensar a grande maioria da clientela escolar que não tinham em suas famílias possibilidades de desenvolvimento de habilidades intelectuais e de hábitos de trabalho essenciais ao ensino e aprendizagem de qualquer disciplina. Mas havia as dificuldades da reduzida permanência dos alunos nas escolas somada a excessiva diversificação curricular. Para ele era o currículo deveria ser simples possibilitando ampla efetivação superando a mera transmissão de informações. O autor alerta: “Não se trata de empobrecer o currículo da escola fundamental. Mas de evitar a mentira pedagógica atual em que nem mesmo há professores habilitados para dar conta do amplo leque curricular oficialmente estabelecido”¹⁵⁶.

II. *A modernização da escola não pode significar a sua descaracterização como instituição ensinante.*

Azanha preocupava-se com possíveis confusão que um *atendimento global da criança*

¹⁵⁴Ibid., p. 91.

¹⁵⁵Ibid., p. 93 – 94.

¹⁵⁶Ibid., p. 94 – 95.

pudesse acarretar ao processo de ensino-aprendizagem (o principal eixo de toda organização escolar). Ele pondera que seria necessário evitar modismos que pudessem, por exemplo, ser inibidores da sempre pretendida transmissão cultural e estabelecimento da independência intelectual do alunado, sem perdas do respeito humano e social à personalidade em formação deste mesmo alunado (AZANHA, 1995, p. 95 - 96).

Azanha, citando Alain, insistia que a escola não podia deixar de ensinar e querer que o aluno venha a aprender, e “assemelhar-se ao grupo de brinquedo e nem se transformar-se num simples espaço confinado a distração e recreio”; e em face do caráter temporário da vida escolar no conjunto da vida humana, para o autor, a escola necessitava convencer-se da sua função de “ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver”, como disse Hannah Arendt¹⁵⁷.

III. *As propostas pedagógicas não podem ser elaboradas em abstrato, mas para atender a comunidades concretas e específicas.*

Para o autor esta diretriz era *inarredável* para que a escola com valor social pudesse oferecer a parcela majoritária da população ambientes de formação sem restrições quanto as condições culturais ou sociais, integrando ações de alimentação, de saúde e outros aspectos da vida das famílias em suas comunidades, para obter “um novo e mais rico patamar de convivência humana”¹⁵⁸.

Azanha afirmava que “[a] primeira condição de participação comunitária na educação é apreensão do valor social da educação escolar”. Ele colocava que a participação comunitária não deveria ser banalizado em assembléias ocasionais e conselho de escola. Para ele as assembléias e conselhos de escola interessantes e necessários não deviam esgotar a participação popular. A interação família-escola ou comunidade-escola deveria considerar a diferença das instituições com suas diferentes funções na educação do alunado, com reconhecimento do limite das responsabilidades específicas da família e da escola, na qual o amadorismo da família é substituído pelo profissionalismo dos professores nas diversas funções e cargos que possam desempenhar. Para autor a participação da família podia ser múltiplas formas, mas uma autêntica era: “[...] a de desenvolvimento da consciência social de que o direito à educação não pode ser esbulhado por uma escola pública de má qualidade”¹⁵⁹.

IV. *Os CIACs deverão se organizar-se como experiências pedagógicas.*

¹⁵⁷Ibid., p. 96.

¹⁵⁸Ibid., p. 97.

¹⁵⁹Ibid., p. 98.

Azanha colocava que cada CIAC seria uma autêntica experiência educativa, autonomamente organizado na busca de seus próprios caminhos pedagógicos. Possibilitando desafios para torna-se centros de excelência de educação popular, educacionalmente pluralistas e “sensíveis às variações culturais locais e regionais”(AZANHA, 1995, p. 99).

Para um bom início seria necessário articulação com universidades e outra entidades interessadas em pesquisa educacional, e esforços empreendedores para conhecer e aproveitar melhorias de ensino de sucesso seja em unidades públicas ou particulares¹⁶⁰.

Outra providência necessária seria uma nova ordenação legal da educação brasileira para eliminar o excesso de regulação e impedimentos de inovações educacionais abrangentes e profundas. A ordenação legal existente seria asfixiante para os CIACs, e havia a possibilidade de alteração, já que na LDB de 1971, o artigo 64 previa a Conselhos de educação autorizar experiências pedagógicas. Bastava submeter as propostas à análise e decisão dos Conselhos Estaduais de Educação, garantindo um caráter descentralizado do ajuizamento técnico do assunto¹⁶¹.

E o autor fecha a diretriz com uma ressalva:

Essa descentralização, necessária e interessante, não exonera o Ministério da Educação nem o Ministério da Educação nem o Conselho Federal de Educação das responsabilidades que lhes cabem com relação aos CIACs, pois a eles ficam reservada uma atuação geral de orientação, apoio e assistência técnica¹⁶².

As 9 recomendações são:

1. *Autonomia escolar*: o autor recomendava para a elaboração da proposta pedagógica de cada CIAC indispensável a participação de toda a equipe técnica¹⁶³.

2. *Conhecimento das comunidades*: Azanha ponderava a superação da valorização ideológica da participação comunitária. Iniciada como um diagnóstico genérico, a interação comunidade-CIAC devia via procedimentos previstos na proposta pedagógica manter atualizados efetiva e continuamente informações “da comunidade e das famílias, das suas condições de vida, dos seus problemas e de suas possibilidades de mobilizar-se em função de aspirações e objetivos comuns”¹⁶⁴.

3. *Jornada Integral*: o autor informava a existência do privilégio de uma elite cuja jornada de estudos era integral. Esta condição, de tempo integral num sentido eminentemente

¹⁶⁰Ibid., p. 99.

¹⁶¹Ibid., p. 99 – 100.

¹⁶²Ibid., p. 100.

¹⁶³Ibid., p. 101.

¹⁶⁴Ibid., p. 101.

educacional, precisava ser oferecida as camadas populares, com o fim das escolas de quatro e cinco turnos. Azanha condicionava a jornada integral a uma flexibilidade de programação que possibilitasse o atendimento as mais diferenciadas condições de vida do alunado, “permitindo que estes usufruam os benefícios da jornada integral nos limites das suas possibilidades pessoais”(AZANHA, 1995, p. 101 - 102). Nesta recomendação fica subentendida a preocupação-se com possíveis perdas no processo ensino-aprendizagem frente outras ações como saúde, cultura, desenvolvimento comunitário etc., que pudessem confundir os centros com locus de assistencialismo; os CIACS seriam uma organização escolar modernizada que não devia se descaracterizar como instituição ensinante.

4. *Funcionamento noturno*: os CIACS como investimento social com custo considerável devia ser aproveitado plenamente, para tanto no período noturno abrigaria as diversas modalidades de Educação de Jovens e Adultos da comunidade. Não como ocupação de espaço ocioso, mas sim como “elemento de integração comunitária e fornecedor de informações relevantes para o funcionamento”¹⁶⁵ de cada centro de excelência.

5. *Administração geral*: Azanha recomendava a administração dos CIACs, por conveniência, a um educador experimentado “capaz de promover a integração de todas as etapas do processo educativo”. Uma administração geral “não [excluía] a necessidade de que as propostas prevejam mecanismos institucionais (conselho direto, por exemplo) que garantam a participação de todos os segmentos envolvidos e da comunidade”¹⁶⁶.

6. *Constituição da equipe escolar*: as equipes deviam ser selecionadas por critérios especiais para obter profissionais qualificados pela formação e experiência e motivados para novas experiências pedagógicas¹⁶⁷.

7. *Aperfeiçoamento do magistério*: a concepção do CIACs representava oportunidade de trabalho permanente de aperfeiçoamento do magistério, com ênfase ao pessoal docente. A formação continuada deveria ser resultado de articulação entre Estado e municípios, seja qual fosse a entidade mantenedora¹⁶⁸.

8. *Acompanhamento e avaliação*: Azanha recomendava a criação de comitês assessores federal, estaduais e municipais, que articulados assegurassem a continuidade, a efetividade e a agilidade do acompanhamento e avaliação permanente dos CIACs, em suas esferas de atuação (educação, saúde, cultura, desenvolvimento comunitário, iniciação ao

¹⁶⁵Ibid., p. 102.

¹⁶⁶Ibid., p. 102 – 103.

¹⁶⁷Ibid., p. 103.

¹⁶⁸Ibid., p. 103.

trabalho etc.)(AZANHA, 1995, P. 104).

9. *Manutenção e cooperação internacional*: para o autor o MEC tinha consciência da necessidade de assegurar financiamento para implantação e continuidade dos centros de excelência. E “[em] face da diversidade das situações, [um] convênio específico com Estados, municípios e outra entidades [seria] o instrumento adequado para definição, em cada caso, das responsabilidades dos órgão e das entidades participantes¹⁶⁹”. Nos casos de proposta pedagógica avaliada de alta relevância como inovação educativa, Azanha recomendava uma linha de apoio com recursos especiais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB). E, também, o exame da busca de cooperação internacional na implementação e desenvolvimento, seja financeiramente, seja com “colaboração técnica de entidades especializadas nas diversas dimensões de atuação dos CIACs”¹⁷⁰.

Em suma em *Diretrizes e recomendações para a formulação de projetos pedagógicos dos CIACs* encontra-se o conceito de autonomia da escola em diálogo com o conceito de democratização de ensino e vários outros que nos permite perceber as articulações e concepções pedagógicas de Azanha. Contudo, apesar das diretrizes para o projeto inovador os CIACs inspirados nos CIEPs se tornaram Centro de Atendimento de Crianças e Adolescentes (CAICs):

O projeto de sair instalando escolas de tempo integral país afora concretizou-se nos CIACs. A possibilidade de dar continuidade ao projeto iniciado no estado do Rio de Janeiro justificou o apoio dado por Brizola ao presidente Collor no tumultuado momento político que antecedeu o processo que resultou no seu afastamento. [...] Posteriormente, na gestão de Itamar Franco, a denominação dessas escolas foi alterada. Os CIACs passaram a se chamar CAICs, indicando uma certa mudança no rumo do programa pois a educação integral não mais se realizaria exclusivamente em prédios especiais (MIGNOT, 2001, p. 166).

Na documentação oficial, os centros ora são chamados de CIACs, ora de CAICs. No Convênio /ICMS n. 144, de 7 de dezembro de 1994, por exemplo, pode-se ler: ‘Cláusula primeira: Ficam os Estados de Minas Gerais e de Santa Catarina autorizados a não exigir multa e juros relativos ao ICMS decorrente das operações de saídas internas de peças de argamassa armada destinadas à edificação dos Centros de Atenção Integral à Criança – CAICs ou CIACs (BOMENY, 2008, p. 96.).

5. Autonomia da escola, um reexame

O texto *Autonomia da escola, um reexame* é fruto de uma palestra realizada no, Seminário com Diretores de Escolas, que ocorreu nos dias 25 de maio e 10 de junho de 1992.

¹⁶⁹Ibid., p. 103 – 104.

¹⁷⁰Ibid., p. 104.

Seminário que foi promovido pela Fundação para Desenvolvimento da Educação (FDE), da Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, com o tema *Autonomia na Escola Pública*.

Segundo a nota de rodapé, do livro *Educação: Temas polêmicos*, esse texto aparece como publicado na revista *Idéias*, n.º18, São Paulo: FDE, 1993, mas o correto é *n.º 16, São Paulo: FDE, 1993, p. 37 – 46*. Foi republicado: 1) em 1993, nos Cadernos de História e Filosofia da Educação da FEUSP; 2) no livro *Educação: Temas polêmicos* (Azanha, 1995, p. 131 – 147); e 3) em 2004 nos Cadernos de Formação: Política e Economia da Educação da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP).

Esse texto, assim como o texto *Autonomia da escola, um reexame*, foi introduzido com uma provocante epígrafe de Alain: “A democracia não é o reino do número, é o retorno do direito. [...] não há tirania legítima; e a força do número não pode criar o mais elementar direito. O direito está na igualdade” (ALAIN, 1934). Potencialmente, ponto de partida para outro debate acalorado. E a Azanha o inicia o texto citando Arthur Oncken Lovejoy:

[...] a mentalidade de uma época é apreensível a partir de diversos caminhos. Desses caminhos possíveis, um poderia se iniciar pela identificação daquelas palavras que num determinado período de tempo aparecem como indispensáveis na discussão de certos problemas¹⁷¹.

Azanha concorda com Lovejoy : essas palavras indispensáveis tornam-se “sagradas”, visto que um dos seus significados concordam com mitos, doutrinas ou opiniões dominantes, com o grau ou nível de valores e gostos de um determinado período histórico; assim, indispensáveis essas palavras sagradas “permitiria a captação dos sentimentos e valores que se associariam a esses usos e que, por isso mesmo, impregnaram a mentalidade da época”¹⁷².

Ao transpor esta idéia ao campo educacional brasileiro, segundo Azanha, era possível abarcar com profundidade quase toda maioria do pensamento pedagógico de 1992, o qual tinha como sagradas as palavras: autonomia, gestão democrática, participação, entre outras. Pois, essas palavras eram “[...] portadoras, nos usos, das crenças, valores e modismos intelectuais que condicionam as discussões e a proposição de soluções dos problemas educacionais [...]”¹⁷³.

O autor perguntava se alguém teria ousadia de ser contrário a autonomia da escola ou duvidar da conveniência da gestão democrática da escola. Perguntava quem cometeria a loucura de insistir que a participação comunitária na vida da escola, talvez, fosse em alguns

¹⁷¹Ibid., p. 131.

¹⁷²Ibid., p. 131.

¹⁷³Ibid., p. 132.

casos um insensatez pedagógica. E autor afirmava que no entanto era fácil mostrar que essas palavras sagradas transformaram-se meros *slogans* e não indicação de solução as questões educacionais.

Ele toma como exemplo a palavra sagrada autonomia aplicada à situação escolar e examina as variações dessa em importantes momentos da história da educação brasileira, principalmente, paulista. Em 1932, no documento do Manifesto dos Pioneiros, o relator Fernando de Azevedo, com signatários como Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Almeida Jr., entre outros, destacava, nas suas dezenas de páginas, a palavra autonomia “para indicar a conveniência de que, além das verbas orçamentárias, fosse constituído um fundo especial destinado exclusivamente a atender empreendimentos educacionais que assim ficariam a salvo de injunções estranhas à questão educacional” (AZANHIA, 1995, p. 133).

Outro documento examinado por Azanha é o “Código de Educação do Estado de São Paulo” (Decreto nº 5.884 de 21 de abril de 1933), redigido por Fernando de Azevedo, no qual a palavra autonomia, em seus 932 artigos, aparece uma vez, no art. 239: “o professor deveria ter ‘autonomia didática dentro das normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia contemporânea’. Sobre a autonomia da própria escola nenhuma referência”¹⁷⁴.

E autor examina as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961 e Lei nº 5.692/1971). Essas leis não usam a palavra autonomia, porém “fixaram a norma de que cada estabelecimento, público ou particular, deveria organizar-se por meio de regimento próprio. Na Lei nº 4.024 essa norma estava no o art. 43, que foi revogado pela Lei nº 5.692/71 mas que no seu corpo manteve a norma do regimento próprio”¹⁷⁵.

Depois de examinar esses 4 documentos, Azanha concluía que uso da palavra autonomia foi escasso e sem “significado mobilizador do magistério e indicativo de uma direção na solução de problemas educacionais”. O autor destacava que a Lei nº 5.692 manteve a norma do regimento próprio no “[...] seu art. 2º, ná prática, cancelado no arts. 70 e 81, nos quais se permite a adoção do regimento comum pelas administrações de sistema de ensino”¹⁷⁶.

Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado

¹⁷⁴Ibid., p. 132 – 133.

¹⁷⁵Ibid., p. 134.

¹⁷⁶Ibid., p. 134.

pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação,

Art. 70. As administrações dos sistemas de ensino e as pessoas jurídicas de direito privado poderão instituir para alguns ou todos os estabelecimentos de 1º e 2º graus por elas mantidos, um regimento comum que, assegurando a unidade básica estrutural e funcional da rede, preserve a necessária flexibilidade didática de cada escola.

Art. 81. Os sistemas de ensino estabelecerão prazos, a contar da aprovação do Plano Estadual referido no artigo 72, dentro dos quais deverão os estabelecimentos de sua jurisdição apresentar os respectivos regimentos adaptados à presente Lei.

No art. 2º o estabelecimento era regulado por regimento próprio, no art. 70 os sistemas de ensino e pessoas jurídicas podiam instituir um regimento comum para um ou mais estabelecimentos, e no art. 81 o estabelecimento devia adaptar-se a Lei, ou seja acatar o regimento comum permitido pelo art. 70.

Azanha afirmava que o cancelamento ocorrera efetivamente em São Paulo, tanto na rede do município de São Paulo como na rede estadual, nas quais foram instituídos regimentos comuns para as respectivas redes escolares (AZANHA, 1995, p.134).

No início da década de 1990 o Estado de São Paulo viveu políticas educacionais pautadas na autonomia da escola referentes, especificamente, na rede estadual de ensino à Escola-Padrão e na rede municipal de ensino de São Paulo à discussão sobre o regimento comum das escolas municipais. Foi no contexto dessas políticas educacionais que Azanha proferiu a palestra *Autonomia da escola, um reexame*, já sob a égide da Constituição Federal de 1988.

O autor informa que em 1991 teve “[...] a oportunidade de elaborar um parecer que, foi acolhido pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/SP), aprovou o regimento comum das escolas municipais de São Paulo”¹⁷⁷.

O texto da apreciação de mérito é de 17 de dezembro, o parecer referido foi o aprovado em reunião plenária em 18 de dezembro de 1991. O parecer é composto de: um Cabeçalho; seguido de 1- Histórico, 2 – Apreciação, com uma apresentação, e Comentários Gerais (1, 2, 3 e 4); 3- Conclusão; 4 – Decisão das Câmaras; e 5 – Deliberação do Plenário.

Do parecer Azanha transcreve para o texto *Autonomia da escola, um reexame* apenas a “parte” que no regimento unificado “discute a idéia de autonomia da escola”. Essa “parte” encontra-se no item 1 dos Comentários Gerais, do 1º parágrafo ao 7º, parando na 11ª linha desse excluindo da 12ª a última (19ª). “Esse trecho [...] aponta para para um uso da expressão

¹⁷⁷Ibid., p. 134 – 135.

sagrada “autonomia da escola” que a esvazia de seu significado pedagógico e transforma num *slogan*”(AZANHA, 1995, p. 137).

Azanha analisava que a autonomia não diz mais requisito de atividade internamente estabelecido pelas escolas, passa a ser concedida por nos regimentais comuns da rede de ensino. A Secretaria de Educação encaminha o regimento comum com a autonomia da escola como pilar de uma esperada renovação cultural, isto foi expresso no Histórico do parecer, contudo contraditoriamente estava locado fora da unidade escolar a atribuição de decisões rotineiras da vida escolar.

O autor exemplificava essas contradições com a nova organização que substituiu as séries por ciclos (inicial, intermediário e final) que abrangiam períodos escolares amplos. A nova ordenação era defensável em relação a seriação, visto que rompia com a insensibilidade aos problemas das diferenças individuais e sociais nos ritmos de aprendizagem. Mas uma vez permitida uma nova ordenação, talvez fosse preferível que cada escola discutisse adotar ou não a idéia, isso era uma negação nos motivos que alegados para a adoção do princípio da gestão democrática, no qual, Azanha cita o regimento, “as principais decisões são tomadas pelo conjunto de pessoas envolvidas no processo educativo”. Para o autor, dessa forma, o discurso da gestão democrática soava como retórica vazia, pois a introdução dos ciclos que, afetava a vida pedagógica escolar nas suas mais relevantes facetas quantitativas ou qualitativas, deveria ser decidida na esfera de ação da escola¹⁷⁸.

Azanha mencionava que o regimento comum tinha “a concepção de ciclo [como] uma noção pedagógica”. Mas sempre há divergências sobre noções pedagógicas, e por isso mesmo devem ser estimuladas, já que “são sempre questionáveis nas suas alegadas fundamentações científicas”. E Azanha ponderava que a Secretaria de Educação deveria orientar e esclarecer sobre as vantagens e as desvantagens da troca de séries pelos ciclos, e uma vez orientada e esclarecida a comunidade escolar depois de debater tomaria a decisão de adoção ou não dessa nova ordenação da vida escolar. O que de fato se dava era a imposição regimental “de uma orientação pedagógica que é interessante, mas não inquestionável”. Para o autor a declarada adesão da Administração do Ensino a uma particular concepção pedagógica deixava a ainda mais claro a imposição dos ciclos. “[Dizia] a Exposição de Motivos [para o regimento

¹⁷⁸Ibid., p. 137 – 138.

comum]: ‘A proposta de ciclos tem, além disso, como objetivo o enfrentamento do fracasso escolar, dentro de uma concepção construtivista [...]’” (AZANHA, 1995, p. 138).

Azanha afirmava que “ [à] Administração Pública do Ensino, em qualquer nível, não cabe fazer opções em matéria de concepções pedagógicas. Cabe esclarecer. Cabe orientar e até mesmo impedir se a concepção que se pretenda adotar possa, eventualmente, representar prejuízo à responsabilidade do educando ou afrontar valores sociais predominantes”¹⁷⁹.

Para o autor uma Administração Pública desqualifica o seu papel essencialmente político quando faz opções pedagógicas. Ele ponderava que a opção construtivista poderia ser difundida, discutida e defendida, mas em nome de não abafar ou eliminar as divergências, a Administração Pública de Ensino não podia fazer adesão a concepção construtivista.¹⁸⁰

Azanha afirmava que orientações pedagógicas são manifestações de divergências, são sempre verificáveis e questionáveis; e, portanto, não são passíveis de ser estabelecidas por decreto ou normal geral, mesmo na eventualidade de que, num determinado momento, haja consenso quanto ao interesse de sua adoção. Alertava que este consenso, muitas vezes, é meramente circunstancial¹⁸¹.

E concluía que a Administração Municipal paulistana, em 1991, ignorou esses aspectos relevantes do significado da autonomia da escola. Mais ainda, infringiu o disposto do artigo 206 da Constituição Federal, que estabelece o pluralismo das idéias e de concepções pedagógicas “como um dos princípios obrigatórios do ensino”¹⁸². No parecer Azanha afirmou

[...] o regimento comum exonera a escola de refletir sobre a sua própria organização. E, assim, exonerada dessa obrigação fundamental, a própria escola, pela força da inércia, se autolibera de buscar, nos vazios do regimento comum, as oportunidades de iniciativas e inovações que lhe restaram¹⁸³.

Para Azanha, no início dos anos de 1990 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tomou como posição em relação a autonomia da escola mesma posição encontrada no *Documento Preliminar nº 1* de 1983. Azanha destacou do documento todo o item que trata da Autonomia da escola:

Autonomia da escola

Desde a Lei 4.024/61 até a Lei 5.692/71 e também através de inúmeros pareceres e resoluções dos Conselhos de Educação, vem-se insistindo na autonomia da escola enquanto instituição educativa. Nem poderia ser de outro modo, porque a tarefa

¹⁷⁹Ibid., p. 138 – 139.

¹⁸⁰Ibid., p. 139.

¹⁸¹Ibid., p. 139.

¹⁸²Ibid., p. 139.

¹⁸³Ibid., p. 136.

educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa. Sonogada esta condição, a escola perde a sua autêntica feição educativa e transforma-se em instrumento de doutrinação.

No entanto, infelizmente e não obstante as alegações em contrário, as nossas escolas de 1º e 2º graus jamais tiveram a autonomia que a lei lhes conferiu. Amordaçadas nos "provisórios" regimentos únicos, as escolas foram castradas na sua autêntica função educativa porque diretores e professores são simples funcionários burocráticos dos quais não se exige que eduquem, mas que cumpram ordens. Em nome de uma alegada necessidade de disciplinar "enquanto" as escolas não estiverem em condições de se organizar, o que temos não é a sadia diversidade do que é mesmo desigual, mas a aplastante uniformidade que pretende eliminar a possibilidade do erro, e que de fato elimina a responsabilidade. Não pode ser responsável perante o seu próprio trabalho quem não tem nenhuma autonomia de decisão.

É preciso que as escolas públicas tenham a autonomia que a lei lhes confere. Não mais é possível que, nesse ponto, as escolas públicas sejam discriminadas das escolas particulares, cuja autonomia legal é respeitada. Já dizia Bacon que a verdade brotará mais facilmente do erro do que da confusão. É isso o que esperamos. As escolas públicas encontrarão o seu verdadeiro caminho, apesar dos eventuais erros, se eliminarmos a imensa e confusa interferência tecnocrática e administrativa que até agora vem tolhendo a sua ação e o seu relacionamento com as comunidades a que pertencem. Cabe à Administração, nesse particular, a ação orientadora e não a emasculação das potencialidades criativas.

Não nos iludamos, porém, com a simples conquista da autonomia administrativa e didática fixada num regimento próprio. Este é apenas um momento de um projeto pedagógico mais amplo, que é a verdadeira razão de ser de uma escola democrática.

Como dissemos, anteriormente, a tarefa educativa tem como pressuposto ético a autonomia de quem educa. Esta autonomia do educador tem na autonomia regimental da escola apenas uma das condições de seu exercício, e não pode ser com ela confundida. A autonomia do educador — por paradoxal que possa parecer — é, hoje, num momento histórico de busca democrática, um *comprometimento total* com o ideal democrático de educação.

Nessas condições, quando se insiste na autonomia da escola como uma das condições de melhoria do ensino, não podemos reduzir essa melhoria a um ensino simplesmente mais eficiente no seu conteúdo estritamente escolar. Para isso, não seria preciso reivindicar uma escola autônoma; até mesmo numa escola fortemente presa a regulamentos rígidos e impostos seria capaz de ser uma "boa" escola.

O fundamental é que a autonomia de nossas escolas públicas esteja impregnada de um ideal pedagógico que constitua a base de uma tarefa educativa, cuja excelência há de ser medida pela sua capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática e, por isso mesmo, de formar homens críticos, livres e criativos até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas.

Por isso, é preciso não perder de vista que a busca de autonomia da escola não se alcança com a mera definição de uma nova ordenação administrativa mas, essencialmente, pela explicitação de um ideal de educação que permita uma democrática ordenação pedagógica das relações escolares (AZANHA, 2004c, p. 367 – 368, grifo nosso).

Azanha reafirmava que a autonomia da escola não se estabelece por decreto, e necessário um aproximação e integração da comunidade escolar, e para tanto interferências tecnocráticas e burocráticas e administrativas devem ser eliminadas. E ele ponderava que não

se terá autonomia da escola se diretores e professores forem apenas servidores burocráticos dos quais não se exige o cumprimento da tarefa educativa, mas ordeiramente que cumpram ordens.

Azanha afirmava que no documento havia o entrelaçamento da autonomia da escola com o regimento próprio, porém a autonomia não se confundia com o regimento. Destacava que esta é uma condição muito relevante, e se há perda dela, com a transformação da autonomia em regimento próprio, obtém-se “uma solução mecânica ao problema da autonomia que esvazia a exigência pedagógica da autonomia de todo o seu significado educativo”(AZANHA, 1995, p. 142).

Em 1991, no Governo de Antônio Fleury, a Secretaria da Educação do Estado iniciou a Reforma do Ensino Público Estadual com o projeto Escola-Padrão. No principal documento (SÃO PAULO, 1991) dessa reforma a autonomia da escola estava focalizada em suas dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Outros “documentos e medidas complementares procuraram estabelecer as condições necessárias para que a opção pela autonomia se tornasse realmente operativa”¹⁸⁴.

Além do regimento comum, um ‘obstáculo relativamente estável’, havia outros “obstáculos institucionais” à autonomia da escola, isso foi expresso

o processo de implantação da escola-padrão deveria ser precedido de revisão da legislação, no sentido de remover os obstáculos institucionais existentes à maior autonomia da escola, em especial do Regimento Comum das Escolas Estaduais e de resoluções da Secretaria da Educação que normatizam a vida escolar (SÃO PAULO, 1991, p. 5).

O convívio com as normas do regimento comum permitiam as escolas encontrar lacunas para iniciativas de autonomia, porém havia as ‘resoluções da Secretaria da Educação que normatizam a vida escolar’. E os órgãos centrais da Secretaria da Educação detinham o poder emissor de novas normas frente as quais as escolas nada poderiam opor (AZANHA, 1995, p. 143).

Com implantação da Escola – Padrão, afirmava Azanha, a Secretaria da Educação do Estado almejava mudar as escolas para depois promover a reestruturação nos órgãos centrais. Azanha alertava que tal estratégia pudesse tornar-se fator de perturbação e de resistência. Ele cita o seu depoimento de 1983:

[...] a atual estrutura básica da Secretaria da Educação foi concebida e implantada autocraticamente. Esta apreciação não é mera retórica. Para que se avalie a sua

¹⁸⁴Ibid., p. 142.

objetividade é suficiente assinalar o excesso de órgãos centrais e o pletórico elenco de suas atribuições (AZANHA, 1995, p. 138).

[...] a permanência dessa estrutura é obstáculo intransponível a um autêntico esforço democratizante. Há uma contradição entre a ação possível a partir da estrutura existente e a verdadeira autonomia da escola¹⁸⁵.

Como em 1983, o autor considerava que apesar das dificuldade de se desmontar uma estrutura de poder, já não poderia ser adiado o desmonte dos órgão centrais da Secretaria da Educação do Estado, pois o adiamento favorecia o aumento do poder de resistência¹⁸⁶.

No cenário de 1992, considerando as providências tomadas na área da educação estadual, sabendo-se da força da inércia da máquina técnico-administrativa, desinteressada de um efetivo processo de descentralização, Azanha temia a frustração dos propósitos de assegurar condições para o estabelecimento da autonomia da escola¹⁸⁷.

O autor alertava o risco da transformação da autonomia da escola num complicado processo de burocratização da vida escolar. Por falta de preparação do magistério, “Plano diretor”, “contrato de gestão”, “caixa de custeio” e um conselho de escola deliberativo poderiam tomar forma de pesadelo para a direção da escola.

Azanha dizia que era preciso clara consciência, por parte da Administração Estadual

[...] a autonomia não é algo a ser implantado, mas lago a ser assumido pela própria escola. [...] autonomia da escola [não é] apenas criação de determinadas condições administrativas e financeiras. [...] [ela] só será efetiva se a própria escola [...] assumir compromissos com a tarefa educativa [...] é preciso lembrar insistentemente que o destino das reformas é decidido no interior das salas de aula¹⁸⁸.

Para ele modernizar as escolas era uma meta importante com alcance urgente, desde que não se esquece que a escola não é uma empresa e comparações apressadas poderiam induzir a erros. O autor insistia em alertar a resistência da escola: “A escola é uma instituição social que detém uma mentalidade própria, historicamente assentada, e que, por isso mesmo, desconfia da inovação e resiste à mudança”¹⁸⁹. Para exemplificar esta mentalidade própria da escola, do seu texto *Cultura Escolar Brasileira* Azanha transcreveu

A nossa idéia de escola tem sido, muita vezes, excessivamente simplificada. Isso se revela, por exemplo, na própria noção de crise educacional que circula amplamente. É comum apontar-se como evidências da crise alguns resultados escolares como a reprovação e a evasão maciça no 1º grau [...] Se realmente esses “fatos” são evidências da crise, a nossa concepção da escola é, inegavelmente, fabril, taylorista, porque apenas leva em conta os “resultados” da empresa escolar. [...] Mas,

¹⁸⁵ Ibid., p. 139.

¹⁸⁶ Ibid., p. 144.

¹⁸⁷ Ibid., p. 144.

¹⁸⁸ Ibid., p. 145.

¹⁸⁹ Ibid., p. 145.

indiscutivelmente, essa visão é muito parcial e muito simplista porque se atém aos “resultados” da instituição escolar. Ora, [...] esses resultados não tem objetividade que se pretende, isto é, eles são simples correlatos das maneiras como a vida escolar é praticada (AZANHA, 1995, p. 73).

Condições como tecnologias e novos “métodos” são integrantes do funcionamento da escola no auxílio do magistério, mas a autonomia pela busca de oportunidade de revisão dos compromissos do magistério com a tarefa educativa, em cada escola, não se esgota num conjunto de condições tecnológicas ou metodológicas. Em diálogo com Arthur Lovejoy, Azanha conclui que

[...] a palavra “autonomia”, por conta de sua associação com valores democráticos, pode reduzir-se a uma busca de consenso no âmbito das escolas. No entanto, consenso é apenas uma forma de decisão e nem sempre a mais racional nem a mais justa. Principalmente quando a maioria, pelo simples fato de ser maioria, se julgar no direito de suprimir as divergências, ainda que estas sejam legítimas¹⁹⁰.

Em suma, o reexame é evitar a sacralização vazia da expressão autonomia da escola, para lembrar que não há como ocorrer autonomia da escola sem o compromisso com a tarefa educativa.

6. A eficácia e a eficiência contra a autonomia da escola

O texto *Políticas e planos de educação no Brasil: Alguns pontos para reflexão* traduz palestra proferida na Escola de Governo, em São Paulo, em 14 de outubro de 1992. Foi publicado pela primeira vez nos *Cadernos de Pesquisa n.º 85*, da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, no mês de maio de 1993, sendo republicado como parte do livro *Educação: Temas polêmicos*¹⁹¹.

Esse texto, assim como o texto *Autonomia da escola, um reexame*, é introduzido com uma provocante epígrafe de Alain

A tirania será sempre racional, no sentido de que ela procurará sempre especialistas e os procurará cada vez melhores (...) E a razão, de outra parte, será sempre tirânica, porque o sábio não suportará jamais que o ignorante tenha escolha e liberdade¹⁹².

Com essa epígrafe marcada pela atemporalidade do pensamento de Alain, Azanha parece avisar o leitor que tratará de um tema que precisa ser contextualizado para poder cobrar soluções específicas.

¹⁹⁰Ibid., p. 146 – 147.

¹⁹¹Ibid., p. 149 – 177.

¹⁹²Alain. *Propos sur les pouvoirs* (Reflexão sobre os poderes), 1925.

Azanha narra um pouco da história da educação brasileira partindo da expulsão dos jesuítas (1759), pelo marquês de Pombal. Cita o Ato Adicional de 1834. Situa no tempo a criação do Colégio Pedro II e dos liceus da Bahia e Pernambuco, adentra na República, citando reflexões de Fernando de Azevedo sobre o laicismo e a influência do positivismo e de Benjamin Constant (1890) na educação brasileira. Contextualiza historicamente as reformas de Eptácio Pessoa (1901), de Rivadávia Correia (1911), e de Carlos Maximiliano (1915), e conclui o histórico citando de Jorge Nagle para fundamentar que o debate educacional brasileiro ganha espaço definitivo nos anos de 1920. Menciona Celso Lafer, para afirmar que a primeira experiência de planejamento educacional executada ocorre no governo de Kubitschek após o Manifesto dos Pioneiros, pois esse propiciou características de diagnóstico e indicações de rumos para a educação nacional. Lembra que o primeiro Plano Nacional de Educação já tinha sido esboçado em 1937,

Sob a orientação do ministro Gustavo Capanema, os conselheiros se desempenharam da tarefa da elaboração do Plano Nacional de Educação, cujo documento final foi encaminhado ao ministro em 17 de maio de 1937 [...].

Esse “Plano de Educação Nacional” [...] era, na verdade, um minucioso texto com 504 artigos que se autodenominava, no artigo primeiro, de “código da educação nacional” [...] (SAVIANI, 1999),

que apesar de minucioso, uma ordenação legal a educação brasileira, não ocorreu devido à vigência do Estado Novo e que com a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), a idéia de Plano Nacional retorna em 1967 e se consolida com a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 214, no que foi seguido pela Constituição Paulista de 1989 no seu artigo 241 (Azanha, 1995, p. 149 – 161).

Após essas considerações históricas pautando apenas os planos nacionais de educação, o autor discute as relações desses com as diretrizes e bases da educação nacional. Lembra que em 1961, com a Lei nº 4.024 (no seu terceiro substitutivo), a idéia do plano nacional é recuperada, porém com alguns distanciamentos históricos vividos desde o início da República, e por isso a autonomia dos Estados para a elaboração de princípios educacionais foi solapada. Essa perda foi ampliada com a diretriz contida na Lei nº 5.692/1971, que consolidou ainda mais a idéia de plano como distribuição de recurso. Com essa idéia de Plano, o Plano Nacional de Educação de 1962 foi um conjunto de metas quantitativas e qualitativas, seguindo as coordenadas estabelecidas na LDB 4.024/1961, longe da concepção do plano de 1937 (que não foi efetivado). Esse Plano de 1962 passou por revisões em 1965 e

1966. Os Planos seguintes permaneceram com as mesmas características e não recuperaram as “aspirações do ‘Manifesto dos Pioneiros’, isto é, de estabelecimento claro de princípios e rumos da educação nacional”. Até 1989 planos se sucederam “elaborados, parcialmente executados, revistos e abandonados” num reflexo que a educação “nunca ter sido realmente prioritária para os governos”, com as diretrizes da ação educacional governamental sempre “bloqueadas ou dificultadas pela falta de uma integração ministerial”(Azanha, 1995, p. 161 – 166).

Para Azanha, no ideário brasileiro, está cristalizada a necessidade de planos como uma aspiração politicamente assentada, “porque a exigência de planos de educação [tornou-se] um imperativo constitucional” tanto na esfera federal como na estadual. Historicamente foi construída a falsa “admissão [uma crença] de que há um saber geral sobre planejamento e que o domínio desse saber torna indivíduos aptos a planejar” procedimentos universais e infalíveis. O autor alerta para a pressuposição de que a autonomia de plano com relação à idéia de política educacional é falsa, pois se funda na crença de uma ciência do planejamento que por ser “ciência” é garantia de “boa condução dos negócios públicos”. Azanha cita J. Abreu, Gabriel Betancur Mejia, Fabio K. Comparato e F. Hayeck, para alertar sobre um outro fator, que é a eliminação de qualquer obstáculo em nome de um planejamento, fato este perigoso que não permite avanço ou flexibilização de políticas públicas, e “eventualmente o êxito do planejamento pode ter como contrapartida alguma forma de restrição às condições da vida política democrática”¹⁹³.

Para o autor é indiscutível que “a eficácia e a eficiência de um plano” pode ser incompatível com a possibilidade de “discussão e deliberação sobre o próprio plano”. Para o autor eficácia e eficiência não são sinônimos. Ambas são originárias do latim, mas, etimologicamente, a primeira está relacionada com poder e virtude, a segunda com faculdade de produzir um efeito. E a não possibilidade de discussão de um plano, segundo o autor, não apresenta nenhuma solução geral. Para evitar esse possível impasse um plano de educação pública deve diferenciar os níveis de decisões para evitar que as administrações centrais interfiram em assuntos que “dizem respeito à própria vida” de cada escola. Para Azanha, os planos são flexíveis quando apenas fixam diretrizes gerais, o que fizer parte do cotidiano das escolas deve ser decidido por elas próprias¹⁹⁴.

¹⁹³Ibid., p. 166 – 175.

¹⁹⁴Ibid., p. 176 – 176.

E isso é a autonomia da escola. Autonomia, afirma o autor, que se fundamenta na ética de que a ação educativa não é uma redução a mero cumprimento de um regimento próprio que fixa horários e tarefas exigidos por órgão exteriores à escola.

A ação educativa, tanto na sua dimensão individual como coletiva, requer uma consciência clara dos objetivos educacionais e dos valores a eles ligados. Sem essa consciência não é possível definir responsabilidades num sentido ético e social. Analogias entre escolas e empresas poderão obscurecer esse aspecto fundamental (AZANHA, 1995, 176).

No texto *Políticas e planos de educação no Brasil: Alguns pontos para reflexão* (1992), o autor desmistifica a “crença” da necessidade indiscutível de planos e planejamentos eficazes e eficientes, que não permitam que as escolas cometam erros “[convém] deixar que as escolas corrijam os seus próprios erros, quando for o caso, mas não convém que aqueles que educam fiquem confundidos e inseguros a respeito de suas intransferíveis responsabilidades na ação educativa”¹⁹⁵.

Azanha evidencia como o sucesso de um plano na educação pode ser danoso para a autonomia da escola, e assim, como começou com uma epígrafe polêmica, termina com uma citação provocativa: “Pode ser que a autonomia da escola seja — como disse R. King Hall — apenas uma ‘ficção desejável’, ‘mas também é um objetivo da democracia — extremamente útil, altamente desejável e possivelmente essencial’”¹⁹⁶.

7. Uma iniciativa ministerial e a autonomia da escola

No Seminário Regional sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Região Sudeste, realizado de 16 a 17 de Setembro, de 1996, Azanha apresentou o texto *Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola*. Esse texto, também, é encontrado de forma de mimeografada do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE/SP). Em 2001, foi republicado no volume 3 da revista *on-line International Studies on Law and Education*, São Paulo. O referido texto foi ainda republicado como parte do livro *A formação do professor e outros escritos* (Azanha, 2006, p. 105 -123).

Em *Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola*, o autor, com rigor lógico, realiza uma análise e discussão das idéias e da linguagem presente na versão preliminar dos PCNs — Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares

¹⁹⁵Ibid., p. 176 – 177.

¹⁹⁶Ibid., p. 177.

Nacionais, versão preliminar. Brasília: MEC, 1996. Ele verifica o possível diálogo estabelecido entre os PCNs e as propostas curriculares das redes de ensino estaduais e municipais, que eram vigentes; questiona o comprometimento dos PCNs com a concepção construtivista de ensino e (aprendizagem); verifica o posicionamento dos PCNs em relação à legislação brasileira, e por fim, conclui que os PCNs ferem a autonomia de estados e municípios ao não considerar a autonomia da escola em duas das suas dimensões: autonomia profissional de cada docente e a autonomia pedagógica de cada escola.

Azanha observa que os PCNs não estabeleceram uma relação completa de diálogo com Estados e municípios. Para ele a pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas estudou superficialmente as propostas de orientação curricular das redes de ensino estaduais e municipais. Logo, as críticas dos PCNs à essas propostas curriculares, reformistas ou não, dado o caráter genérico obtido na pesquisa, não descreve adequadamente de que maneira essas orientações estariam impactando as respectivas redes de ensino (Azanha, 2006, p. 105-111).

1. O estudo prévio dessas propostas tomou como objeto de análise documentos oficiais e apontou, aqui e ali, a presença de justificativas e declarações de adesão a alguns princípios. O que se constatou foi a incipiência de algumas iniciativas, a insuficiência de outras, a presença de contradições, de descontinuidades administrativas, etc. Nada existe no relatório a respeito de como essas propostas têm repercutido nas efetivas práticas escolares. É apenas uma visão genérica a respeito de orientações curriculares e programáticas. Utilizar essa visão genérica como uma radiografia do que ocorre nas escolas é muito além do que o estudo se propôs e o seu relatório permite. O estudo focalizou alguns documentos e identificou algumas idéias. Nada mais¹⁹⁷.

O autor cita A. Lovejoy¹⁹⁸ para acusar que as críticas dos PCNs não formam além dos rótulos e dos “ismos”. Para ele, nas críticas dos PCNs, a substituição da pesquisa empírica da realidade educacional por cacoetes do “abstracionismo pedagógico”¹⁹⁹ é uma tentativa de descrever, explicar ou compreender situações educacionais, com o escamoteamento do real por discussão abstrata transvestida de discussão teórica, na qual a abstração é entendida como suficiente para solucionar as situações focadas²⁰⁰.

Para Azanha o indiscutível propósito dos PCNs de ser uma reforma do ensino fundamental brasileiro arriscava-se como mera reforma impressionista. O autor enfatiza que “é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais”

¹⁹⁷Ibid., p. 110.

¹⁹⁸ *La grand cadena Del ser*: Barcelona: Icara Editorial, 1983, p. 14.

¹⁹⁹ Azanha, José Mário Pires. Abstracionismo pedagógico/ a importância do cotidiano. In: Uma idéia de pesquisa educacional. São Paulo: Edusp, 1992. p. 41 – 72.

²⁰⁰Ibid., p. 105.

(Azanha, 1995, p. 77). E como afirmar as ponderações sobre os PCNs, com o conhecimento de que “[...] A trajetória da construção social das propostas curriculares deve ser reconhecida como uma conquista dos educadores, um movimento inédito que necessita ser valorizado na exata perspectiva das possibilidades postas pela realidade”. No entanto, para esse movimento ocorresse “estados e municípios deveriam ser orientados e assistidos técnica e financeiramente, para correção de suas falhas e insuficiência. Aliás, é o que determina o artigo 211 da atual Constituição Brasileira” (Azanha, 2006, p. 113).

Para Azanha a versão preliminar dos PCNs “assumiu um claro compromisso com a concepção construtivista de aprendizagem e ensino”. Para o autor, essa preferência pela concepção construtivista de aprendizagem e ensino ignorando as outras, acarretou aos PCNs uma visão tecnocrata do ensino fundamental e da formação de professores. Considerava que contribuições de assessores como César Coll, colaboraram para a tônica psicologizante de uma concepção tecnicista dos PCNs²⁰¹.

Ao preferir a concepção construtivista a outras, os PCNs não consideravam que “só a pluralidade teórica e a crítica mútua” é que “permitem o desenvolvimento do saber científico”. Saber científico atualizado, segundo o autor, pelas “[...] críticas de Popper, Toulmin, Kuhn, Feyerabend, Hanson e de muitos outros. Enfim, o que não mais se admite por razões históricas e lógicas é a existência de teorias que possam ser consideradas como a “explicação definitiva” dos fatos disponíveis”²⁰².

Para Azanha, os PCNs são mais que um conjunto de parâmetros; são uma proposta de reforma, e apresentam um aspecto de comunicação de verdades, e desse modo, não favorecem o diálogo nem a discussão. Desprezando “[...] a importância de um pluralismo crítico capaz de diferentes encaminhamentos das questões de ensino e aprendizagem cuja complexidade não recomenda senão prudência”²⁰³.

O autor argumenta que o fundamento constitucional para a iniciativa do MEC na proposição dos PCNs está no caput do artigo 208 da atual Constituição Federal (1988): “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito dos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

No texto do artigo 208 não fica estabelecido qual esfera do poder público deve-se fixar os conteúdos mínimos. Para Azanha é implícito que tal tarefa seja desempenhada pelo

²⁰¹Ibid., p. 113 – 116.

²⁰²Ibid., p. 117.

²⁰³Ibid., p. 119.

poder público federal. Desde a Lei n.º 4.024/1961 o assunto era da competência do Conselho Federal de Educação, com a extinção desse órgão, que foi substituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Lei n.º 9.131/1995), a tradição dessa competência não foi alterada, pois na Lei 9.131 a competência foi transferida para a Câmara de Ensino Básico do CNE.

Azanha alerta para a ampliação de “conteúdos mínimos” para “diretrizes curriculares”, que segundo ele, é uma ação de direção centralizadora do MEC que retira do CNE, órgão normativo, umas das suas tradicionais atribuições (Azanha, 2006, p. 119 – 120).

Além dessa “quebra” de tradição, os PCNs seriam ilegais, já que, desconsideram o artigo 206 da Constituição. Esse artigo, no seu inciso III, fixa os princípios segundo os quais o ensino será ministrado e estabelece enfatiza Azanha que “o ensino deverá atender ao ‘pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas’”²⁰⁴.

Esse opção do MEC em relação aos PCNs leva o autor a defender que “o convívio com a divergência é um valor comum aos ideais da ciência e aos ideais da democracia”, dado que as divergências científicas são necessárias para “desestabilizar” as certezas subjetivas que poderiam reprimir idéias novas e anômalas que podem evoluir para paradigmas prevalecentes.

No caso da democracia, a possibilidade de florescimento de divergências visa a impedir que minorias sejam suprimidas pela hegemonia das forças políticas vencedoras. Em ambos os casos, o pressuposto é o de que a unanimidade de opiniões e o consenso político não são garantia, em quaisquer condições, de alcance da verdade e de defesa do interesse público²⁰⁵.

Azanha afirma que os PCNs não atentam para a exigência constitucional do pluralismo e, na prática, a Proposta Ministerial “nos seus vários desdobramentos até a sala de aula, [podem] chegar aos professores como imposição e não como algo a ser discutido e eventualmente modificado ou substituído”²⁰⁶. O pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n.º 9.394/1996), no art. 3º.

Concluído o texto o autor afirma que os PCNs ampliaram o poder central diminuindo o grau de autonomia de estados e municípios. No desdobramento da Lei n.º 9.131/1995, que “altera” o artigo 210 da Constituição, o MEC desconsiderou o artigo 206 da Constituição em flagrante “[...] desrespeito aos ideais da democracia e da ciência que se fundam no direito de florescimento das divergências, único caminho para o aperfeiçoamento do convívio político e do desenvolvimento do saber”. E que a forte preferência dos PCNs pela concepção

²⁰⁴Ibid., p. 120.

²⁰⁵Ibid., p. 120.

²⁰⁶Ibid., p. 121.

construtivista acarreta a esses a tônica prescritiva “de uma teoria [...] [presumidamente] verdadeira”, com a tentativa de prática exaustivamente regulável e com a receita infalível para a prática certa de ensinar. Ora, isso é desconsiderar o saber fazer dos professores das redes de ensino; é desconsiderar as “complexas relações entre teoria e prática”. “Nesse sentido, as diretrizes dos PCNs poderão ser, eventualmente, um desserviço à autonomia profissional de cada docente e à autonomia pedagógica de cada escola (Azanha, 2006, p. 122 - 123).

8. Proposta pedagógica e autonomia da escola

O texto *Proposta pedagógica e autonomia da escola* é resultado de uma palestra proferida no Seminário: “O que muda na educação Brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases?” realizada em São Paulo, pela FIESP, SESI/SP, em 1997. Foi publicado em *A Escola de Cara Nova /Planejamento*, São Paulo: SE/CENP, 2000. p.18-24 e como parte do livro *A formação do professor e outros escritos*²⁰⁷, existem diferenças nesta publicação, pois na publicação do livro o autor começa com uma nota de rodapé que ele tratará como equivalentes as expressões “proposta pedagógica” e “projeto pedagógico”, e ainda há um parágrafo introdutório que não se encontra na publicação de 2000.

Esse texto, assim como os textos *Autonomia da escola, um reexame* (1992), e *Políticas e planos de educação no Brasil: Alguns pontos para reflexão* (1992), é introduzido com outra provocante epígrafe, não mais de Alain, mas de S. Toulmin: “Um homem demonstra sua racionalidade, não pela adesão a idéias fixas, procedimentos estereotipados ou conceitos imutáveis, mas pela maneira e nas ocasiões em que muda essas idéias, procedimentos e conceitos”²⁰⁸. Com essa epígrafe, Azanha parece avisar o leitor que para a temática da autonomia da escola há ainda um elemento fundamental a ser discutido: o projeto pedagógico.

Ele retoma, do mesmo modo e na mesma seqüência, a discussão, anteriormente presente nos textos *Autonomia da escola, um reexame* e *Políticas e planos de educação no Brasil: Alguns pontos para reflexão*, que foram ambos matizados pelo texto emblemático *A Autonomia da escola* (1983).

Considerando a autonomia da escola e o projeto pedagógico no contexto da nova LDB a Lei n.º 9.394/1996, o autor argumenta que: “elaborar o projeto pedagógico é um exercício

²⁰⁷Ibid., p. 87 – 104.

²⁰⁸Ver S. Toulmin, *La comprensión humana*.

de autonomia”²⁰⁹. Como o autor chega a essa conclusão? Pela constatação que, legalmente, autonomia escolar e projeto pedagógico estão vinculados, pois no texto da LDB/1996 esse vínculo é estabelecido, segundo Azanha, pelos artigos 12, 13 e 14:

O artigo 12, inciso I estabelece como incumbência primordial da escola a elaboração e execução de sua proposta pedagógica, e os artigos 13, inciso I, e 14, incisos I e II, estabelecem que essa proposta ou projeto é uma tarefa coletiva, na qual devem colaborar professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local (Azanha, 2006, p. 93).

Para Azanha, “além dessas referências explícitas” que afirmam a necessidade de elaboração e execução do projeto pedagógico pelas escolas, a LDB retoma o artigo 3, inciso III, que afirma “como princípio de toda educação nacional, a exigência de ‘pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas’”. Azanha lembra que o pluralismo já figurava no artigo 206²¹⁰, inciso III, da CF/1998, e que esse “nem sempre é lembrado e obedecido”, contudo para o autor, a relevância desse inciso está

[...] justamente no fato de que ele é a tradução no nível escolar do próprio fundamento da convivência democrática que é a aceitação das diferenças. Porque o simples fato de que cada escola, no exercício de sua autonomia, elabore e execute o seu projeto escolar não elimina o risco de supressão das divergências e nem mesmo a possibilidade de que existam práticas escolares continuamente frustradoras de uma autêntica educação para a democracia²¹¹.

Azanha é enfático, quando, retomando mais uma vez as suas idéias expressas no texto *Autonomia da escola*, de 1983, afirma a necessidade que a autonomia da escola não pode estar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa: “Na verdade, a autonomia escolar desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos e atitudes contrários à convivência democrática”²¹².

Para o autor a autonomia da escola numa pretensa sociedade democrática associa-se à possibilidade da existência de uma compreensão única e legítima das metas da tarefa educativa que pertencem a uma democracia. Ele acredita que sem tal possibilidade

[...] não há como falar em ética do professor e em ética da escola, e sem isso, a autonomia deixa de ser uma condição de liberdade e pode até ser facilitadora da opressão. Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho educativo. (...) [Professores] e escolas seriam meros prestadores de serviço de ensino, de quem

²⁰⁹Ibid, p. 104.

²¹⁰Tanto em Azanha (2000, p.19) como em AZANHHA (2006, p. 93) na 13ª linha encontra-se “artigo 205, inciso III”, mas na CF não existe tal inciso do art. 205. Pelo conteúdo da discussão sabe-se que se trata do artigo 206, inciso III.

²¹¹Ibid., p. 93.

²¹²Ibid., p. 93.

se pode exigir e obter eficiência, mas que não respondem eticamente pelos resultados de suas atividades (AZANHA, 2006, p. 94).

Azanha destaca também que a complexidade do conceito de autonomia da escola pode propiciar condições para o autoritarismo e opressões, principalmente, quando as unidades escolares são isoladas e não integram uma rede, e seguem regimentos próprios que não são signatários de “[...] um mínimo de diretrizes e normas externas de acompanhamento, garantidoras de que a autonomia não favoreça o isolamento eventualmente indesejável do ponto de vista dos valores mais amplo de uma sociedade democrática”²¹³.

Por outro lado, o autor, diz que órgãos externos responsáveis pela organização, administração e controle da rede escolar podem interferir negativamente quando desconhecem “as peculiaridades de distintas situações escolares e decidem e orientam como se todas as unidades fossem idênticas ou muito semelhantes”. Para ele essa homogeneização descuidada acarreta desoneração da responsabilidade pelo êxito do próprio trabalho de uma equipe escolar, quando as contínuas interferências externas “não levam em conta que a instituição ‘escola pública’ é uma diversidade, e não é uma unidade”²¹⁴.

Azanha argumenta que se órgãos centrais vierem a estabelecer “normas, prazos e especificações para que as escolas cumpram uma nova exigência legal: a do projeto pedagógico”, a oportunidade para a melhoria do ensino, ganho de qualidade do ensino, “transforma-se em mais uma inútil exigência burocrática de papelada a ser preenchida”.

Azanha, citando Foucault, Henri Irene Marrou, H. Durand, e P. Berger e T. Luckmann, defende que

[...] o projeto pedagógico é [...] um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da identificação das práticas vigentes [numa] situação institucional. Não apenas as práticas estritamente de ensino, mas também todas aquelas que permeiam a convivência escolar e comunitária. É de todo esse universo de “práticas discursivas” e “não discursivas” que é preciso tomar consciência para compatibilizá-las com os valores de uma educação democrática. [E para um] [...] projeto pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas. [...] Enfim o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão²¹⁵.

²¹³Ibid., p. 94.

²¹⁴Ibid., p. 95.

²¹⁵Ibid., 104.

E quais os mecanismos, fórmulas e procedimentos para iniciar a elaboração do projeto pedagógico? “Para isso, não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistência “ciência dos projetos” ou de roteiros burocratizados” (AZANHA, 2006, p. 104).

Pode-se afirmar que no texto Azanha estabelece importante relação entre autonomia da escola vinculada a projeto pedagógico, enquanto oportunidade de melhoria de ensino, ganho de qualidade de ensino; porém, alerta que a elaboração e execução do projeto não deve ser obtida por vias da burocráticas, uma vez que o projeto deve ser exigido como um princípio, um direito amparado pela LDB/1996 e CF/1988.

9. Prática de ensino e autonomia da escola

O texto *Prática de Ensino* foi republicado como parte do livro *A formação do professor e outros escritos* (Azanha, 2006, p. 83 - 86). Na nota dessa republicação há a explicação que o texto é a transcrição da Indicação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) n.º 11/1997, aprovada na Reunião Plenária de 29 de julho de 1997, com relatoria de Azanha e de Luiz Roberto Dante.

Nos documentos oficiais do CEE/SP a indicação n.º 11/1997 aparece como aprovada em 10 de setembro de 1997, anexa à Deliberação CEE/SP de 10 de setembro de 1997, pois fundamenta esta. A data de 29 de julho de 1997 corresponde ao relatório do Processo CEE/SP n.º 644/1997, cujo assunto era *Prática de Ensino*. Esse relatório corresponde ao texto *Prática de Ensino* e tem como objetivo definir essa expressão.

Tomamos o cuidado de referenciar o texto *Prática de Ensino* como “o texto do relatório”, pois a relatoria foi de Azanha e do conselheiro Luiz Roberto Dante. Mas esse cuidado pode ser desconsiderado, visto que mesmo sem uma análise do discurso que constatassem marcas mais precisas, o texto apresenta várias características de um texto da lavra de Azanha. Para ilustrar a evidência de autoria do texto, comparamos dois trechos. O primeiro do texto de 1994, *Comentários sobre a formação de professores em São Paulo*, publicado em 1995, e o segundo texto *Prática de ensino*, de 1997, publicado em 2006:

Uma escola não é apenas um conjunto de professores. Uma escola é uma entidade social que não é mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. Pode-se mesmo afirmar que cada escola desenvolve uma subcultura escolar própria, à medida que passa o tempo e que se consolidam as relações com a comunidade (Azanha, 1995, p. 204).

A boa escola não mais pode ser compreendida como a simples reunião de professores competentes para o ensino de suas disciplinas. Aliás, as boas escolas nunca partilharam dessa concepção simplista. Reunião de profissionais competentes é apenas um requisito, mas não condição suficiente para que uma instituição escolar atinja seus objetivos sociais. Para alcançar este desiderato, é preciso desempenho e o esforço de cada um seja integrado num projeto comum de melhoria da escola (AZANHA, 2006, p. 84).

Com esta consideração inicial sobre a autoria desse texto *Prática do Ensino*, o Relatório destaca que “a nova LDB deu especial relevância à questão da autonomia da escola na elaboração da sua proposta pedagógica”, e traduz as idéias de Azanha, uma vez que ele entende a autonomia do docente como uma das dimensões da autonomia da escola: “O que se quer é um professor capaz de colocar a sua competência individual a serviço de um esforço comum para participar de uma tarefa educativa que não é simples soma de desempenhos individuais, mas sim o fruto de um trabalho coletivo”²¹⁶.

Há uma insistência no Relatório do reconhecimento do ensino que “ministrado em escolas públicas ou privadas, desempenham uma função eminentemente pública”, fato que não permite conceber a relação pedagógica como “uma relação abstrata entre alguém que ensina e alguém que aprende, por que esse ensino e esse aprendizado, específicos, devem ocorrer numa situação escolar muito complexa, organizada segundo propósitos institucionais e sociais”²¹⁷.

Para “enfrentar” essa situação complexa a formação do professor, em especial a formação do licenciado, precisa estabelecer um vínculo do trabalho docente “com as responsabilidades sociais do trabalho no âmbito de uma legislação [art. 14 e art.15 da LDB/1996] que dá realce à autonomia da escola e à elaboração de sua própria proposta pedagógica”²¹⁸.

Perante essa dificuldade de enfrentamento da complexa situação escolar, o CEE/SP considerando a LDB uma legislação favorável à autonomia da escola, fundamentou-se no art. 82 da LDB, que ao tratar dos estágios de ensino médio e superior, estabeleceu um mínimo de trezentas horas de prática de ensino, e explicitando que “a expressão ‘prática de ensino’ abrange a aprendizagem de noções teóricas, experiências de regência de classe e realização de estágios”²¹⁹.

²¹⁶Ibid., p. 84 – 85.

²¹⁷Ibid., p. 85 – 86.

²¹⁸Ibid., p. 86.

²¹⁹Ibid., p. 85.

Nesse pequeno texto temos um diálogo de prática de ensino, melhoria do ensino e autonomia da escola, conceitos presentes nas idéias pedagógicas de Azanha. Concordando com Azanha, pode-se dizer que a melhoria de ensino é alcançada com a autonomia da escola num contexto que estabelece a prática de ensino como fruto de teoria prática tanto do profissional como do futuro profissional.

Utilizando o Relatório como justificativa, o art. 3º, da Deliberação CEE/SP 12/1997, no seu Parágrafo Único da Deliberação CEE/SP 12/1997, traz a preocupação de Azanha de envolver teoria, docência e estágio com a autonomia da escola. Diz este artigo.

Art. 3º - A programação dos estágios atenderá a diretrizes fixadas pelo conjunto dos docentes dos cursos de licenciatura e levará em conta a amplitude da função docente do futuro licenciado, em termos de eficiência do ensino no quadro das propostas pedagógicas das escolas.

Parágrafo único - Os estágios abrangerão, obrigatoriamente, atividades referentes à elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública ou particular.

VI – Melhoria do ensino e autonomia da escola e a estigmatização da escola pública

Ao defender a democratização do ensino e combater a estigmatização da escola pública, o autor mescla alertas contra a presença de pressupostos relativos assumidos como absolutos e com a firme persistência de afirmar e reafirmar que o ensino teria melhorias com a efetivação da autonomia da escola.

Assim, no texto de 1988, *Melhoria do ensino e autonomia da escola*, publicado originalmente em Tecendo a Rede do Amanhã²²⁰, documento publicado como parte do livro *Educação: Temas polêmicos* (Azanha, 1995, p. 19 - 30), o autor refuta novamente a análise da estigmatização meramente opiniática, assinalando a necessidade de estudos mais profundos sobre o assunto: “A explicação do aparecimento da imagem da escola pública como algo ruim é muito complexa. Exige uma série de estudos que ainda não foram feitos” (Azanha, 1995, p. 19). Azanha recorda que a expansão ocorrida na administração Ulhoa Cintra venceu obstáculos legais para efetivar sua ação democratizadora. A obrigatoriedade do ensino era apenas para o primário (1ª a 4ª série), o ensino de 1º grau (de 8 séries) só foi estabelecido com a Lei Federal n.º 5692/1971. Dentro do contexto paulista, a expansão teve claro objetivo político: democratização do ensino com o oferecimento de vagas para todos.

O autor analisa a participação de parcela do magistério, da classe média, de pensadores educacionais, da imprensa e dos governantes na estigmatização da escola pública, após a expansão maciça de vagas. Retornando ao texto *A estigmatização da escola pública*, ele transcreve as seis hipóteses plausíveis que considerou sobre a participação do magistério.

De certa forma, Azanha entende que, após a expansão, irresponsabilidades sociais e governamentais que criticaram e não atenderam as necessidades da escola expandida ocasionaram uma situação absurda em que a “escola que atende quase todos” seja estigmatizada como ruim, de má qualidade²²¹. Azanha defende que para enfrentar tal situação a política de educação precisaria continuar a ampliação de atendimento escolar e promover uma melhoria do ensino para combater a estigmatização.

O autor ao analisar a estrutura da Secretaria Estadual da Educação em 1983 considerava que a mesma era inadequada, pois se manteve a mesma do tempo do Governo Militar ditadura, com uma orientação anacrônica e autocrática da ordenação da realidade

²²⁰ Secretaria Estadual de Educação, São Paulo, 1988, p. 36 - 45.

²²¹ Ibid., p. 23.

educacional paulista. Azanha via nesta estrutura impedimentos para a obtenção de “recursos, condições e facilidades para que as próprias escolas” pudessem buscar melhorias no ensino.

A questão da melhoria do ensino não é uma questão político-partidária, nem administrativa: é uma questão pedagógica e pública. Portanto a questão da melhoria do ensino diz respeito ao âmbito da escola, mas também ao espaço público em que ela se encontra (Azanha, 1995, p. 23).

Toda administração de ensino tem que prover recursos, condições e facilidades para que as próprias escolas busquem uma melhoria do ensino. É neste sentido que, [...] há razão para se falar em autonomia da escola²²².

Azanha conclui que a visão tecnológica do ensino tornava-se Política de Estado na Secretaria da Educação, e fundava-se nos retrógrados e inúteis pressupostos das tecnologias educacionais para a melhoria da escola. Para Azanha, o domínio de certas tecnologias educacionais não podiam enfrentar e solucionar os problemas educacionais²²³.

Para o autor a possibilidade de melhorias do ensino estava tanto no âmbito interno da escola como no espaço público em que ela se encontra. E ressalta a importância da autonomia da escola para “que haja um projeto, que seja elaborado de comum acordo entre todos, que seja do conhecimento não só da comunidade como dos próprios alunos”. Ele conclui que é o plano pedagógico da própria escola que pode promover a melhoria do ensino, que pode superar o quadro lastimável da escola pública estigmatizada como algo execrável²²⁴

Azanha afirmava que a Secretaria da Educação, em 1988 tentava realizar uma tarefa que era da escola, e julgava que a melhoria do ensino dependia estritamente de uma modernização de tecnologias do mesmo. A Secretaria da Educação, com múltiplos esforços, de propósitos equivocados, reunia grandes grupos de professores para ensinar-lhes novas técnicas, cuja visão de ensino era dependente da eficiência da metodologia dos professores. A Secretaria da Educação ignorava que “qualquer plano de melhoria da escola tem que ser um plano da própria escola”, pois “é claro que somente cada unidade escolar poderá fazer seu plano de melhoria mas, para a implementação dele, a escola precisa contar com a administração, (...) [aquela próxima à escola que possa] reunir as condições para prover à escola recursos técnicos, humanos e materiais para que essa escola execute seu plano de melhoria de ensino”²²⁵.

Em suma, em *Melhoria do ensino e autonomia da escola*, de 1988, Azanha afirma que a visão tecnológica da melhoria da escola funda-se em renitentes pressupostos das

²²²Ibid., p. 23.

²²³Ibid., p. 24 – 25.

²²⁴Ibid., 27 – 29.

²²⁵Ibid., p. 25.

tecnologias educacionais que julgam quase sempre que as melhorias do ensino dependem estritamente de tecnologias educacionais. O autor relaciona a melhoria do ensino com a autonomia da escola. Esta possibilita à escola elaborar seu próprio plano pedagógico para a busca de uma qualidade de ensino restrita às circunstâncias da localidade, sem pretensões generalistas, e alcançando eficiência frente às forças da estigmatização. Para a efetivação dessa rota, dessa política de melhoria, Azanha diz que a parte resistente do magistério deve cooperar e entender que as exigências e critérios da escola pública de todos não são os mesmos da antiga escola de poucos.

VII – Autonomia da escola e a formação de professor

O texto *Comentários sobre a formação de professores em São Paulo* foi apresentado no III Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores, promovido pela UNESP, realizado em Águas de São Pedro (SP), de 22 a 26 de maio de 1994. Esse texto foi republicado como parte do livro *Educação: Temas polêmicos* (Azanha, 1995, p. 191 –204).

O autor destaca que dentre os inúmeros problemas da educação brasileira que precisam ser resolvidos, o mais importante ou um dos mais necessários e de enfrentamento imediato é o da formação de professores. O desempenho de licenciados num concurso para recrutamento de professores em São Paulo (1993) mostra que há “uma sensível queda de desempenho dos candidatos ao magistério em face das expectativas da Administração do Ensino”. Se o desempenho era fraco devia-se à má formação do professorado que implicava por sua vez em má qualidade de ensino. Era preciso uma atuação sistemática e enérgica para melhorar a formação, mas legalmente a administração estadual e as agências de fomentos estavam impotentes em relação à realização desta melhoria, pois o fluxo de professores mal formados era das esferas municipais e particulares — mas isso não é dizer que a formação de professores para a educação básica nas universidades estaduais paulistas era excelente, nem contrapor de maneira simplista a formação de professores nas escolas públicas e particulares. O quadro da má formação evidenciava a falta de autonomia dos Estados, frente ao Conselho Federal de Educação (CFE), para organizar e planejar o ensino superior e obter melhor formação de professores²²⁶.

Contudo, além desses problemas, havia uma concentração de iniciativas da Administração do Ensino, “em São Paulo, e também em outros Estados”, em oferecer sistematicamente “palestras e cursos sobre novas tecnologias de ensino e sobre outros aspectos da questão educacional”. A preocupação estava centrada no aperfeiçoamento do magistério, que produz melhoria da qualidade de ensino, mas esses cursos e palestras não modificavam a prática docente²²⁷.

A eventual melhoria das práticas docentes exigiria um adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que elas ocorrem. E esse conhecimento raramente é disponível para os especialistas em que ministram os cursos, simplesmente por que o assunto não tem sido objeto de pesquisas sistemáticas e continuadas²²⁸.

²²⁶Ibid., p. 191 – 201.

²²⁷Ibid., p. 201 – 202.

²²⁸Ibid., p. 202.

E o autor pergunta: “como melhorar práticas que são desconhecidas?”; “as práticas de ensino são melhoráveis em condições abstratas?[...] [ou] a melhoria de qualquer prática (inclusive da docente) é fruto da aquisição de um ‘saber que’, isto é, de um saber proposicional?” Ele responde afirmando que a melhoria da prática é feita pela crítica da própria prática, no momento em que essa ocorre. Não por uma “crítica teórica de uma prática abstratamente descrita, ainda que essa descrição seja feita pelos próprios praticantes”(AZANHA, 1995, p. 202 - 203).

Azanha argumenta que a questão da qualidade do ensino é uma questão institucional, pois a escola é uma instituição e qualquer melhoria do ensino passa por um esforço institucional. Na situação concreta de uma dada escola, o professor precisa encontrar “na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino”²²⁹.

O autor conclui que a entidade objeto de atuação para melhoria do ensino é a escola e não o professor. As políticas de melhorias do ensino precisam ser direcionadas para a entidade escola, o aperfeiçoamento contínuo de todos os docentes não é garantia, segundo Azanha, de êxito na melhoria de qualidade de ensino²³⁰.

Uma escola não é apenas um conjunto de professores. Uma escola é uma entidade social que não é mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. Pode-se mesmo afirmar que cada escola desenvolve uma subcultura escolar própria à medida que passa o tempo e que se consolidam as relações com a comunidade²³¹.

Para o autor a autonomia da escola estimula esta a desenvolver o seu próprio projeto pedagógico, na medida que a melhoria a qual se procura é a melhoria da escola, e não do professor exclusivamente. A melhoria da atuação do professor deve ocorrer, pois é participante do projeto da escola. A questão pessoal de aperfeiçoamento do docente deve ser facilitada pela Administração do Ensino, mas não pode ser transformado num problema público. Pois, como enfatiza Azanha, o problema público a ser solucionado é e está na escola²³².

Em suma, para o autor, a formação do professor da escola básica está imbricada com a autonomia da escola e essa formação não deve ser, isoladamente, o foco do esforço da política educacional para a melhoria do ensino.

²²⁹Ibid., p. 203 – 204.

²³⁰Ibid., p. 204.

²³¹Ibid., p. 204.

²³²Ibid., p. 204.

Recentemente, o texto *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica* foi republicado em maio de 2004, na Revista Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP (Azanha, 2004d, p. 369-377). Na nota dessa republicação há a explicação de que o texto foi apresentado como a Indicação nº 07/2000 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) em 21 de Junho de 2000. Essa Indicação serviu de fundamento para a elaboração da Deliberação CEE/SP 08/2000, aprovada na Reunião Plenária de 28 de junho de 2000²³³. Esse texto *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica* foi republicado como parte do livro *A formação do professor e outros escritos* (Azanha, 2006, p. 53 - 74).

Azanha faleceu em janeiro de 2004, mas segundo Francisco Aparecido Cordão, José Carlos Mendes Manzano, e Nacim Walter Chieco, os organizadores do livro póstumo *A formação do professor e outros escritos*, de 2006, Azanha vinha preparando uma coletânea de textos para publicação, alguns dos textos já se encontravam em fase de pré-edição. Segundo os organizadores, todos os textos do livro póstumo tinham relevância específica, contudo, eles testemunham que a formação do professor da escola básica era a preocupação primordial do autor, pois para o autor o cerne das questões educacionais ocorre nas salas de aula. Assim, pode-se estabelecer uma relação direta entre a autonomia da escola e a formação de professor no pensamento pedagógico de Azanha.

Nesse texto *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*, Azanha começa “com breve e preocupadas considerações”, primeiro, pelo tópico *A questão dos fundamentos da formação docente*, citando Cômênio, John Dewey, Israel Scheffler, para questionar a insistência teórica de centrar a formação docente na figura individual do professor.

Ainda nesse texto, no tópico *A “natureza” da relação pedagógica*, ele comenta os problemas, a perda de qualidade do ensino, decorrentes da justaposição do antigo ensino primário com o ensino ginásial, sem a efetiva criação de ensino de 1º grau, “com a explosiva expansão do ensino” após a Lei 5692/1971, que teve como consequência a expansão acelerada de cursos de licenciaturas que disseminaram modelo de formação de professores que era a combinação de conhecimento disciplinar e de preparo didático.

O autor faz uma rápida reflexão sobre as aflições norte-americanas com a qualidade do ensino na década de 1950, na qual se buscou uma solução metodológica apoiada em teorias

²³³ Um desdobramento dessa deliberação foi a Indicação CEE/SP nº 21/2002, aprovada em 26/06/2002, trata de Instituto Superior de Educação: orientações curriculares.

psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. E que isto causou impacto nos cursos de licenciaturas com ampliação de disciplinas relacionadas com especificação metodológica e psicológica. Fato que resultaria num reforço da concepção de ensino preceptorial com forte relação pessoal professor e aluno.

Na seqüência o autor analisa a questão da qualidade frente essa suposta relação pedagógica preceptorial que, como uma redução, revela uma confusão entre individual e privado e entre coletivo e público, “obscurecendo o fato essencial de que o preceptor era um agente da família e a escola é um agente social”.

Apoia-se em Hannah Arendt, para enfatizar que a escola representa em certo sentido o mundo e cita M. Oakeshott, para afirmar a necessidade de um esforço de compreensão da escola como um projeto institucional de transformação intergeracional comunitária de professores e alunos, numa “visão ética cujos efeitos educativos se prolongam além dos anos de escolaridade”.

No tópico *O novo quadro legal da formação docente* ele relembra a Lei nº 4.024/1961 como “pequena vitória” da luta pelo direito à educação. Cita que a Lei nº 9.394/1996, trinta anos depois da 4.024, representou um grande avanço, que entre outras coisas, pela primeira vez, a autonomia da escola e a proposta pedagógica própria de cada escola, receberam destaque numa relevância legal, o qual impactou nas redes públicas de ensino durante o período de planejamento pedagógico escolar, induzindo uma clara definição dos problemas prioritários da escola, incentivando o professor a formar-se na “variedade social e cultural de escolas concretas”. Comenta o “fervor mudancista” que pode atropelar as reais oportunidades de mudanças criadas pela LDB/1996, tais como a flexibilização das regulamentações e o delineamento de possibilidades institucionais e também a elaboração da proposta pedagógica atribuída a cada escola; e o autor finaliza o tópico sobre legislação alertando que as modificações reclamam clareza “do que se quer e de por que se quer” (Azanha, 2006, p. 53 - 69).

No último tópico do texto *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica* é destacado que os Conselheiros do CEE/SP estavam convencidos de que a renovação institucional da formação docente, com o surgimento dos Institutos Superiores de Educação (ISE), deveria acontecer com a “mobilização de adesões críticas, e não a de resistências legítimas da parte do magistério”. O autor argumenta que o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996) define com clareza as instituições formadoras de docentes da

educação básica (pelas universidades e pelos IES), visto que ocorreria o fim da formação de docentes no Ensino Médio e o fim da formação de licenciados em Faculdades não integradas às universidades. Azanha alerta que esta modificação deve passar por uma profunda revisão conceitual que inclua obrigatoriamente o conceito de relação pedagógica. (Azanha, 2006, p. 70 - 72).

Azanha afirma ainda que, com raras exceções, “as escolas isoladas de ensino superior, particulares e municipais, [...] nunca tiveram autênticos projetos de formação de professores”, tanto nos quesitos de titulação e jornada de trabalho docente como nas condições materiais de funcionamento, não possuindo se quer, às vezes, biblioteca, laboratório etc.. Nesse quadro histórico o autor classifica “como” interessante a possibilidade dos Institutos Superiores de Educação trilhar para novas e consistentes alternativas de formação docente²³⁴.

O texto *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica* está claramente vinculado com a discussão da autonomia da escola e incrementa o debate sobre essa autonomia quando o autor diz que o CEE/SP entende a mudança institucional decorrente dos ISE, necessariamente autônomos para a busca de novos caminhos de reorganização da formação de professores.

Azanha reclama para os ISE a necessidade de um projeto institucional que envolva municípios e estados e universidades públicas com a clareza que esse projeto institucional não deve ser confundido com “a singeleza de uma proposta pedagógica que cada escola básica deve elaborar para enfrentamento de seus próprios problemas”, isto é, um ISE deve ter sua autonomia, sem querer ter dimensões de uma universidade, e sem comparações com as universidades paulistas históricas (USP, UNICAMP e UNESP), deve ser dimensionado para “uma clara concepção do professor do ensino básico” destinados a rede de escolas básicas.²³⁵

Em suma, a reflexão sobre a formação do professor da escola básica deve ser pensada como tributária da autonomia da escola, pois o formado deverá ser um *habitus* dessa escola autônoma que pertence a uma comunidade em uma realidade específica. Com a possibilidade de existência dos ISE, estes devem ser autônomos, seguindo componentes indispensáveis, para estabelecer um projeto de “clara concepção do professor do ensino básico” condizente com as leis educacionais brasileiras, e, no caso do Estado de São Paulo e seguir as orientações curriculares, flexíveis e amplas, a serem fixadas por Deliberação do CEE/SP.

²³⁴Ibid., p. 70 – 72.

²³⁵Ibid., p. 70 – 72.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum ouvir que seria necessário reprovar este ou aquele aluno, mas é pouco usual falas que descrevam o grau de desenvolvimento de um aluno, por exemplo, na Rede Municipal de São Paulo, uma verificação do grau desenvolvimento é inúmeras vezes ou quase sempre substituído pela classificação do aluno, quanto sua hipótese de escrita, a chamada *sondagem*. E fica esta como única possibilidade de avaliação. Parece que há muito o pluralismo de idéias defendido por Azanha está em declínio. A emasculação das redes, um forte centralismo, ofusca e desencoraja a possibilidade legal de projetos autônomos nas escolas.

A aparente empolgação de Azanha, com o projeto dos CIACs, pode encontrar justificativa? pois a proposta dos CIACs foi “alguma coisa” de completar o aspecto quantitativo da democratização de ensino oferecendo ao alunado um “qualidade de ensino” construída pela integração escola e comunidade, que necessariamente passaria por propostas pedagógicas de valorização da autonomia escolar.

A história mostrou a força da resistência da omissão da União em participar da escola básica, e a força da mistificação pedagógica, que resultou, as idéias de centros irradiadores como os pretendidos CIACs que foram travestidos em CAICs, destinos diversos sem a obtenção dos novos padrões educacionais almejados.

No texto *Considerações Sobre a Política de Educação do Estado de São Paulo* (Azanha, 2004a, p. 349-361), defendendo a democratização do ensino, o autor discorre sobre a política de educação com enfoque no planejamento educacional no Estado de São Paulo. Uma evidência dessa defesa é a nota introdutória e explicativa

Nestas considerações pretendeu-se não a ampla justificativa da política de educação da atual Administração. Muitos problemas e muitos aspectos foram, propositadamente, deixados de lado. O que se visou foi apenas esclarecer que as providências adotadas nos vários níveis de ensino não são isoladas e fragmentárias, mas decorrem de reflexões e decisões que levaram em conta a problemática educacional em toda a sua amplitude²³⁶.

Azanha declara que o programa de ensino, formulado e adotado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (1967 a 1970), tinha como objetivo efetivar a democratização do ensino paulista. A declaração do autor, que é ampliada ao longo de todo o

²³⁶Ibid., p. 349.

texto, de início, aparece no parágrafo introdutório de *Considerações Sobre a Política de Educação do Estado de São Paulo*

O Estado de São Paulo está vivendo uma profunda alteração no seu programa educacional [adaptação para receber a parcela majoritária da população, fruto da democratização do ensino, como o fim da segregação imposta pelos exames admissionais]. O ensino primário, o ensino secundário e o ensino normal foram modificados nas suas bases. Essa é uma verdade irrefutável (...) (Azanha, 2004a, p. 349).

Para a democratização do ensino acontecer o plano conferia ampla margem de liberdade ao professor e à escola em relação à Secretaria de Educação. Isso pela renúncia de esperar por socorro definitivo de método ou programa infalível de ensino, isto é, escapar da crença nos pressupostos relativos da didática comeniana. Diz o autor:

Na sua simplicidade, o novo programa devolve ao professor e à escola a autêntica responsabilidade da tarefa educativa, de que, até certo ponto, estavam dispensados quando transformados em meros executores de instruções. E a verdade é que “... nenhuma fórmula, nenhum modelo, ainda que minuciosamente concebido, dispensará o trabalho criador do professor. A minúcia programática e a precisão da indicação metodológica nunca substituirão um trabalho que, num primeiro nível, é da responsabilidade do professor, e num segundo, das autoridades escolares e da própria comunidade. Dessa forma, o Programa — uma idéia que se ofereceu à reflexão e à experimentação dos educadores paulistas — é sobre tudo a renúncia de uma ilusão. A ilusão de que uma metodologia, prolixamente explicada e uniformemente implantada, criará condições, por si só, de uma efetiva renovação do ensino primário”²³⁷.

Azanha constrói seu pensamento à luz de um conjunto de preocupações que sempre o ‘preocupavam’. Antes de tudo, o compromisso teórico, político e pedagógico com uma escola pública estendida a toda a população. A preocupação constante dele por mapear, nesse debate, as referências da política educacional e de equalização de oportunidades públicas fazia com que ele aparentemente deixasse de lado a discussão da qualidade de ensino. Todavia, os textos nos quais aborda o tema da autonomia escolar e sua constante referência a projetos pedagógicos que pudessem ser produzidos pelas equipes de cada escola demonstram que havia em seu pensamento um claro sinal do que ele pressupunha como qualidade. Porém, Azanha estabelecia com clareza a relação entre democratização do ensino e direito não como representação de um ideal pedagógico, mas sim como um esforço político para dar substância a um direito social.

Lamentavelmente, a suposta queda de qualidade de ensino ainda aparece como ataque à democratização de ensino. Uma inflexível e incansável mistificação de uma questão política

²³⁷Ibid., p. 349 – 350.

em termos pedagógicos. Mistificação que, consciente ou inconscientemente, permitiu o contínuo e complexo processo de estigmatização da escola pública.

É preciso entender que setores conservadores deslocaram e deslocam a mistificação para a esfera das interpretações jurídicas, com uma instrumentalização “da qualidade do ensino”, que é discutida no vazio e sem nenhuma definição, parece-nos, com a finalidade de evitar a efetivação do direito à educação como direito social.

Um esvaziamento, retira-se da discussão e até das políticas os contornos sociais, econômicos e históricos do direito à educação; um abstracionismo intencional que mercantiliza a educação e para tal rotula qualidade de ensino com o significado de excelente qualidade de ensino.

Além da necessária infra-estrutura nas unidades de ensino e desburocratização e descentralização dos órgãos centrais, a qualidade do ensino está relacionada com a autonomia da escola. Foi em “diálogo” com Gusdorf, que Azanha delimita a autonomia necessária na escola, aquela que assegura ao professor exercer a plenitude do ato educativo, com verdades pessoais e singulares. Num limite metodológico, sem o rigor devido e necessário para comparações, pode-se assinalar que o conceito de singularidade é defendida por vários pensadores de diferentes correntes de pensamento da antropologia, da filosofia, da psicanálise, da sociologia, entre outras.

E ainda sabendo-se da fragilidade da abordagem deste trabalho, quanto a métodos comparativos, pode-se ponderar que o conceito de autonomia implica no conceito de singularidade que: 1. permite a Azanha diferenciar e aproximar o professor do educador, pois o professor pode assumir na sua plenitude o papel de educador; 2. aproxima Azanha de Gusdorf; e 3. a aproximação entre Azanha e Gusdorf estabelece um diálogo com Paulo Freire, visto que os 3 pensadores identificam o ato educativo como o colóquio singular entre o professor e o aluno, uma ação do homem sobre o homem. Quanto ao conceito de autonomia, a aproximação entre Azanha e Paulo Freire é evidenciado por Lisete Arelaro (2008).

Os três conceitos selecionados como eixos deste trabalho, forneceram elementos que “apontam” para a importância do pensamento educacional de Azanha. Porém, este em seu significado e relevância é um amálgama de conceitos. Constata-se isso no vigor e rigor com que ele trabalha o conceito a autonomia da escola para fundamentar ou defender a necessidade de uma precisa, apurada e contextualizada *formação de professores*.

Pode-se pensar que os três conceitos trabalhados são conceitos fundamentais do

pensamento do autor. Ele que contribui na evidência e importância da necessidade de sempre, sem relativismos inocentes, questionar e verificar aquilo que é apresentado como absoluto, mas que não passa de pressupostos relativos aceitos e praticados nas políticas públicas educacionais brasileiras e práticas escolares.

A democratização de ensino apresenta os aspectos quantitativos e qualitativos. Pode-se afirmar que é preciso continuar lutando para garantir o aspecto quantitativo da educação brasileira evitando retrocessos. E ampliar o debate e a luta sobre qualidade de ensino, pois a democratização popular ficou atrelada ao aspecto quantitativo e não alcançou o aspecto qualitativo; é o que evidenciaram Arelaro (1988) e Alavarse (2007).

E concluindo, o pensamento pedagógico de Azanha fornece indícios que a qualidade do ensino está vinculada autonomia da escola, aquela que está diretamente relacionada com o ato educativo. Isto não é e nem pode ser negação da legislação e órgãos dos sistemas de ensino.

BIBLIOGRAFIA

A) ESCRITOS DE JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA

AZANHA, J. M. P. **Educação**: Alguns escritos. São Paulo: C. Ed Nacional, 1987;

_____. Autonomia um reexame, Idéias, São Paulo, Fundação para Desenvolvimento da Educação n. 16, p. 37-46, 1993;

_____. Cadernos de História e Filosofia da Educação, São Paulo, v.1, n.1, p.29-41, 1993

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

_____. A Cátedra Unesco-USP de Educação para a Cidadania. Porto Alegre, v. 5, nº 1, p. 56-61, jan-jun. 1987;

_____. A Cátedra Unesco-USP de Educação para a Cidadania. Estudos Avançados, 1997, vol.11, n. 30; 135 - 136

_____. Alain e a pedagogia da dificuldade Cadernos de História e Filosofia da Educação, São Paulo, v.5, n. 7, p. 51-63, 2002

_____. **A política de educação do Estado de São Paulo (uma notícia)** : considerações sobre a política de educação do estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*: Revista da Faculdade de Educação da USP São Paulo, v. 30, n. 2, p. 349-361, maio/ago. 2004a;

_____. **Democratização do ensino**: vicissitudes da idéia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*: Revista da Faculdade de Educação da USP São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, maio/ago. 2004b;

_____. **Documento preliminar n. 1**. *Educação e Pesquisa*: Revista da Faculdade de Educação da USP São Paulo., v. 30, n. 2, p. 363-368, maio/ago. 2004c;

_____. Cadernos de Formação: Política e Economia da Educação da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) p. 39 – 46.2004

_____. A formação do professor e outros escritos. São Paulo: Editora Senac, 2006.

B) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAIN, PROPOS DE POLITIQUE. Paris : Éditions Rieder, 1934, 2^e édition, 348 pages. Collection “ Europe ”.

ALAVARSE, O. M. **Ciclos ou séries: a democratização do ensino em questão**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

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

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **A título de apresentação**. *Educ. Pesqui.*, May/Aug. 2004, v.30, no.2, p.345-347;

BESIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1974;

BOMENY, Helena. Salvar pela escola: programa especial de educação. In: A FORÇA do povo: Brizola e o Rio de Janeiro/Organizadora Marieta de Moraes Ferreira; Marieta de

Moraes Ferreira...[et al]. Rio de Janeiro: Ed.Fundação Getulio Vargas ; ALERJ, 2008.
p.95-127. Texto disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br;>

BRANDÃO, Zaia, (1989). A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. *Educação e Sociedade*, nº 32, p. 116-129.

CARR, B. **Metaphysics: An Introduction**. Londres: Macmillan 1987;

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. "**Democratização do ensino**" revisitado. *Educ. Pesqui.*, May/Aug. 2004, vol.30, no.2, p.327-334;

CARVALHO, José F. de. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001;

COMÊMIO, J.A. **Ditactica Magna**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966;

FILMORE, C. J. e LANGENDOEN, D. T. (ed.). **Studies in linguistic semantics**. New York: Holt, Rine- hart & Winston, 1971;

FREGE L. G.. Sobre o sentido e a denotação In: Simpson, T. M. **Semântica Filosófica: Problemas y Discusiones**, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973;

KUHN, T., **The Structure of Scientific Revolutions**, 2ª edição, in: Neurath, O., Carnap, R., e Morris, C. (eds.), **Foundation of the Unity of Science**, Vol. II, The University of Chicago Press,

LIMA, Raymundo de. **A educação no Brasil: o pensamento e atuação de José Mário Pires**

Azanha. Tese de Doutorado. FEUSP. 2005;

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador: O Ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)**. São Paulo, SP, 1999 Tese (Doutorado) - FE/USP.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, Aug. 2001 . 40142001000200005.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU – EDUSP, 1974;

PILETTI, Nelson. **Apresentação** In: AZANHA, J. M. P. *Educação: Temas Polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. ix;

REICHENBACH, H. **Experience and Prediction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1957: cap. I;

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Texto sobre o programa de reforma do ensino público do Estado de São Paulo, São Paulo, *caderno 1*, 1991.

SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. Saraiva, São Paulo, 1974.