

DEPOIMENTO

José Mário Pires Azanha
entrevistado por
Lisete Regina Gomes Arelaro

Responsável pela mudança da escolaridade básica de quatro para oito anos e a conseqüente queda do exame de admissão, José Mário Pires Azanha era o coordenador do Ensino Básico e Normal da Secretaria de Educação, de 1967 a 1970, na gestão Ulhoa Cintra, período bastante conturbado por modificações políticas e educacionais no país. No plano político, a instauração do AI 5 abafou a atuação do movimento estudantil (universitário e secundarista) e limitou o papel do educador. Durante esse período, o professor José Mário sempre defendeu a democratização do ensino. Outra reforma realizada por José Mário foi a unificação das duas séries iniciais do curso secundário colegial e a introdução de uma terceira série profissionalizante. Essas medidas adotadas na administração Ulhoa Cintra — José Mário Azanha anteciparam, no Estado de São Paulo, algumas das propostas da Lei 5692/71 principalmente as de escolaridade elementar. No entanto, José Mário faz críticas à Lei. Com essa entrevista, a ANDE pretende registrar a experiência de pessoas que, nos diferentes níveis, estão fazendo a educação brasileira.

A — Considerando que na sua Administração diversas medidas foram tomadas antecipando a escolaridade básica de 8 anos, em São Paulo, poderia nos contar um pouco sobre elas? (Interessa-nos sobretudo a facilitação e a unificação dos exames de admissão à 1ª série ginasial e a criação dos GEGs.)

Dentro desta linha, quais as principais dificuldades e pressões que sua Administração suportou para que estas medidas fossem postas em prática?

J.M.A. — Quando se iniciou a Administração Ulhoa Cintra, a legislação federal e estadual já consagrava, em princípio, a continuidade do processo educativo desenvolvido pelos antigos grupos escolares e ginásios. Contudo, na prática, essa idéia geral convivía com dispositivos específicos que separavam rigidamente esses dois momentos do processo educativo. Em conseqüência, tinha-se uma escola primária abrangendo a grande maioria da população escolarizável e depois uma drástica redução da parcela dos que alcançavam o ginásio. O mecanismo gerador dessa situação era simples: as próprias escolas oficiais faziam um exame de admissão ao ginásio, aliás previsto na LDB, e o resultado era inevitável: reprovação maciça. Nem podia ser de outro modo, pois não tendo as escolas autonomia para abertura de novas classes, novos turnos, etc., só lhes restava a alternativa de impedir o acesso ao ginásio da imensa massa de egressos da escola primária.

Além dessa situação ser um desmentido à democratização do ensino, sempre inconseqüentemente consagrada na legislação e apreçoada por educadores, gerava também distorções na oferta pública de oportunidades educacionais, pois a intensidade da competição pelas vagas nos ginásios oficiais acabava reservando essas vagas para a pequena parcela dos mais bem aquinhoados, com condições sociais e econômicas que os encaminhavam a uma preparação mais eficiente. À grande maioria desas-

sistida só restava o insucesso e a paralisação dos estudos ou o recurso à imensa rede de escolas particulares improvisadas e de péssima categoria, que ofereciam um ensino *barato* tanto em termos econômicos como pedagógicos.

A solução foi a unificação dos exames de admissão e a sua facilitação extrema. Com isso eliminou-se a competição e praticamente todos os egressos do ensino primário tiveram ingresso no ensino ginasial oficial. Tratava-se de um esforço concreto para dar substância à, até então, inconseqüente tese da democratização do ensino popular. Mas, a reação foi violenta da parte do ensino particular como um todo, não obstante a medida tivesse atingido apenas aquele sem tradição e preocupação educativa. É claro que isso se explica por razões mais profundas, pois compreendeu-se que estava em jogo não apenas um eventual negócio lucrativo, mas a própria alteração da capacidade de participação social de uma ampla camada da população. Os próprios educadores e professores uniram-se às reações de oposição a partir da encantada e mistificada idéia da "queda do nível de ensino".

A — Durante (ou a partir de) sua Administração houve uma grande expansão do ensino secundário, expansão esta causada logo após a queda do "nível do ensino" até então ministrado. Como o Sr. vê a questão da qualidade x quantidade enquanto democratização das oportunidades de ensino?

J.M.A. — É claro que houve necessidade de improvisações e que, abstratamente considerado, o ensino que passou a ser oferecido era "inferior" ao anterior, mas a questão não é abstrata. 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. Para os outros, as suas próprias con-

dições sociais e econômicas permitiram suprir as deficiências com relação a um padrão de ensino que reputavam desejável. Não houve, pois, queda da qualidade do ensino, a não ser como argumento capcioso que os próprios educadores de todas as ideologias ofereceram contra um esforço concreto de democratização educativa.

Além disso, a própria Administração estava atenta para a necessidade de um novo modelo de escola quando ampliou a escolaridade básica para 8 anos. E na linha dessa preocupação instituiu em 1970 cerca de 100 unidades escolares denominadas Grupo Escolar-Ginásio, que se propunham, sob uma nova organização e assistidas por órgãos técnicos, a assegurar uma integração pedagógica do ensino antes comparimentado em primário e ginásial. A experiência, que continuou ainda durante certo tempo, após a Administração Ulhoa Cintra, tinha condições de vir a se constituir num modelo de escola única de oito anos, mas a iniciativa foi frustrada e, assim, quando em 1971 se instituiu, em termos federais, a escolaridade de 8 anos, a experiência de São Paulo estava extinta sem que se houvesse analisado os resultados. Com isso perdeu-se a possibilidade de busca sistemática de um novo modelo de escola. A consequência é a situação confusa em que se encontra até hoje (dez anos passados) o chamado ensino de 1º grau, que continua a ser uma justaposição desarticulada de ensino primário e ginásial.

A — Um dos focos de estrangulamento do ensino que tem impedido a implementação de propostas de continuidade deste mesmo ensino é a alta taxa de repetência nas primeiras séries do 1º grau. Que medidas foram tomadas na sua Administração visando à superação deste empecilho”?

J.M.A — O Censo Escolar Brasileiro (1964-65) promovido pelo INEP revelou que a reprovação na 1ª série do antigo curso primário era alarmante e detinha definitivamente a continuidade de estudos de uma parcela significativa dos que tinham acesso à escola. Em São Paulo, a situação não era diferente. Para enfrentar o problema, ideou-se uma reorganização de ensino primário numa amplitude que talvez só tenha paralelo na frustrada e inteligente Reforma Sampaio Dória, em 1920. Em linhas básicas o que se fez foi o seguinte: o currículo e os programas de ensino primário foram reformulados substancialmente, deixando de constituir indicações minuciosas e irrealizáveis na situação concreta de ensino. Além disso, reestruturou-se a seriação do curso, criando-se dois níveis: I (1ª e 2ª séries) e II (3ª e 4ª séries). Dentro dos níveis eliminou-se a reprovação e, conseqüentemente, ampliou-se o tempo básico de aprendizagem, permitindo assim a recuperação dos mais lentos. Não obstante a providência fosse simples, o seu efeito era considerável, pois a reprovação, principalmente a imposta ao final do primeiro ano, representava praticamente a exclusão da escola daqueles que não tinham nesse ano conseguido se alfabetizar ou que o tinham feito precariamente.

A — A proposta curricular apresentada em 1968/69 era eminentemente descentralizada, considerada, portanto, um avanço e uma contradição à própria época.

De que forma se esperava que o professor reagisse e atuasse? Como se esperava conseguir a adesão do professor para aquela proposta — que pressupunha criatividade e atividade — bastante divergente do momento histórico, este até certo ponto “terrorista”?

J.M.A. — Com essa reestruturação, evitou-se que uma decisão pedagógica discutível nos seus próprios termos técnicos acabasse gerando uma

marginalização precoce de ampla camada da população, com as inevitáveis repercussões sociais e econômicas posteriores. Nestas condições, a solução tentada era, realisticamente, mais política do que pedagógica, pois o que se tentava era o prolongamento do tempo de permanência nas escolas de crianças que as próprias condições de pauperismo eliminavam. A própria simplificação dos programas e a completa descentralização da avaliação do rendimento escolar criaram condições mínimas para que se repusesse a questão da reprovação em termos adequadamente pedagógicos. O mais era basicamente um problema de assistência técnica ao professor primário, aliás, única camada do magistério que se revelou, na época, extremamente sensível às inovações.

A — A sua Administração "mexeu" com todas as áreas do ensino. Poderia nos contar um pouco das dificuldades (e motivações) que levaram à proposta de reformulação do ensino Colegial?

Exatamente porque mexeu, sua Administração foi acusada de "esfacelar" o ensino normal. Poderia nos falar um pouco sobre isto?

J.M.A. — Com relação ao ensino normal, ocorria o seguinte: há décadas esse ramo de ensino vinha sofrendo um crescimento desproporcional às efetivas oportunidades de trabalho no magistério primário. Essa era uma situação reconhecida e lamentada por todos, mas que não parecia ter solução porque a administração pública era fortemente pressionada no sentido de continuar aumentando a rede de escolas normais. Tratava-se de uma situação singular, pois não obstante a estreiteza do mercado de trabalho, a demanda de vagas no ensino normal era crescente. A tal ponto que ante as hesitações do poder público em continuar a aumentar o número de cursos normais, houve uma explosiva proliferação de escolas normais particulares, na sua maior parte noturnas.

Em face disso, a SE unificou as duas séries iniciais do curso colegial secundário (na época divididos em científico, clássico e normal) e instituiu uma terceira série profissionalizante, mas não profissional. Essa 3ª série era constituída por um elenco de opções em termos de áreas de estudo: Letras, Educação, Ciências Físicas e Biológicas, etc. Com isso adiaava-se o momento de opção do aluno por uma das orientações do curso colegial secundário, e que maciçamente estava sendo feita pelo normal. A profissionalização para o magistério primário só ocorria numa 4ª série, acessível a qualquer dos concluintes da 3ª série colegial, independente da área escolhida nessa série.

Essa reorganização do ensino colegial teve o efeito que se pretendia: grande diminuição da procura do curso normal estruturado como estava e duas séries comuns aos demais cursos, 3ª e 4ª séries, respectivamente, profissionalizante e profissional. Em poucos anos o curso normal foi drasticamente diminuído a proporções razoáveis em face do mercado de trabalho. Mais ainda, a oportunidade foi aproveitada e o currículo desse curso foi completamente modificado e atualizado. Mas, com a Lei nº 5692, foi dado um passo atrás: reinstituiu-se a profissionalização desde o início do curso colegial, sob o vago pretexto de que as necessidades de mão-de-obra são agudas no setor de nível médio. Nessas condições, as distorções antes assinaladas reimplantavam-se e ampliavam-se, agora, para todo o curso colegial (2º grau).