

ESCOLA PRIMÁRIA PAULISTA: PROPOSTAS DE MUDANÇAS NOS ANOS 70 E 80 (REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS E CADERNOS DE PESQUISA)

Daniela Cristina Lopes de Abreu¹
Maurilane de Souza Biccass²

RESUMO

Este trabalho apresenta as transformações ocorridas no ensino elementar, nas décadas de 1970 e 1980, além de examinar as iniciativas de mudanças institucionais e didático-pedagógicas, procurando verificar as representações dos educadores sobre essas iniciativas, mediante a análise de artigos publicados em dois periódicos de circulação nacional (*Cadernos de Pesquisa* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*), contribuindo, assim, para os estudos históricos sobre o ensino primário. Sem pretender cobrir exaustivamente todo o período, dá maior ênfase aos momentos cruciais em que medidas governamentais implicaram alterações substanciais, como a Reforma de 1967 (unificação e facilitação dos exames de admissão; implantação do sistema de seriação em níveis para as duas primeiras séries do ensino primário; criação dos grupos escolares – ginásios), a Reforma de 1971 (Lei nº. 5.692), o processo de implantação do ensino de 1º grau na rede pública de São Paulo, entre os anos de 1974 e 1976, e a criação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo, em 1983. Essas mudanças, se demanda ao longo do trabalho, não significaram apenas a transformação de um tipo de estabelecimento de ensino, mas de toda uma concepção de educação fundamental e sua organização administrativa e didático-pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino elementar. Democratização do ensino. Ensino de qualidade. Evasão. Repetência.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo e professora da Escola Superior de Tecnologia e Educação (ESRC) de Rio Claro. E-mail: <dani_abreu@bol.com.br>.

² Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: <msbiccass@usp.br>.

INTRODUÇÃO

A ideia deste trabalho surgiu durante o desenvolvimento de uma pesquisa de iniciação científica intitulada *A imagem como fonte de pesquisa: um estudo das escolas primárias paulistas*.³ Em um primeiro momento, o período estudado esteve delimitado ao compreendido entre os anos de 1889 e 1940, tendo sido ampliado posteriormente até 1970. O objetivo do referido estudo foi identificar, reunir e organizar um acervo de imagens fotográficas das primeiras escolas primárias paulistas da cidade de Rio Claro (interior de São Paulo), evidenciando o uso da imagem como fonte de pesquisa para o estudo da escola primária.

Neste trabalho, muitos dados referentes à identidade da escola primária paulista, como a organização escolar, as atividades cotidianas do processo docente e a estrutura da escola, conduziram à elaboração de um problema de pesquisa. O primeiro período do estudo teve como marco histórico inicial a Primeira República, quando a escola primária se institucionaliza e são criados os grupos escolares – ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio – instituição símbolo da educação popular e dos desígnios republicanos. No segundo período (1940-1970), verificou-se que a escola primária, tão aclamada pela sociedade, começou a dar seus primeiros sinais de crise. As elevadas taxas de matrícula, em confluência com a desaceleração nas construções escolares, sinalizaram momentos cruciais da escola primária paulista.

Na década de 60, as reivindicações populares, associadas ao crescimento urbano e ao processo de industrialização,

³ O projeto de Iniciação Científica foi financiado pela FAPESP, nos anos de 1998 e 1999, orientado pela professora Dra. Rosa Fátima de Souza.

apontavam a necessidade da criação de uma nova escola que oferecesse maior tempo de escolaridade. A escola primária de quatro anos passou a ser considerada insuficiente para as necessidades dessa sociedade urbana e industrial que surgia.

Nos anos 70, a criação do ensino de 1º grau respondeu aos anseios de democratização do ensino mediante a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos de duração. Essa medida, resultante da junção do ensino primário com o ensino ginásial (primeiro ciclo do ensino secundário), provocou mudanças profundas na organização administrativa e didático-pedagógica das escolas públicas.

Sem pretender cobrir exaustivamente todo o período, demos maior ênfase aos momentos cruciais em que medidas do governo implicaram alterações significativas, como a Reforma de 1967 (unificação e facilitação dos exames de admissão, implantação do sistema de seriação em níveis para as duas primeiras séries do ensino primário, criação dos grupos escolares – ginásios), a Reforma de 1971, o processo de implantação do ensino de 1º grau na rede pública de São Paulo, entre os anos de 1974 e 1976, e a criação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo, em 1983.

A extinção legal do nível primário na estrutura da educação brasileira correspondeu à supressão gradativa das escolas primárias, especialmente dos grupos escolares e das escolas isoladas, cuja identidade institucional se consolidara no País durante o século XX. A eliminação formal dessa escola primária, apesar dos abalos provocados, não conseguiu dissolver completamente o modo predominante de conceber e praticar o ensino elementar. Esse processo, ainda em andamento, não esteve isento de conflitos e implicações de diversas naturezas. A difícil articulação entre as séries iniciais

(1ª a 4ª série) e as séries finais (5ª a 8ª série) do ensino de 1º grau – atualmente denominado Ensino Fundamental⁴ – atestam esse fato.

Interrogar sobre as transformações do ensino elementar no final do século XX significa problematizar, por um lado, a identidade institucional da escola primária, as permanências e transformações de uma cultura escolar forjada nas primeiras décadas republicanas e, por outro lado, inquirir sobre a possibilidade da escrita da história desse nível de ensino, nesse período. Trata-se, portanto, de um estudo amplo e aprofundado que demanda muitos investimentos investigativos.

Olhar para o passado, segundo Mitrullis (1993), é um risco, quando tal empreendimento se faz sem os devidos cuidados de investigação. Uma aproximação do passado é tão complexa como um exame do presente, se se tem clareza de que, ao longo da história, a prática cria diferentes objetos e novas justificativas em variadas estruturas, conservando algumas vezes as mesmas designações. Nesse sentido, o passado não é nem um modelo, nem uma etapa superada em um processo de evolução, mas uma fonte de conhecimento que pode propiciar hipóteses que auxiliem um melhor entendimento do presente e definição de ações futuras.

Para a realização desta pesquisa, além da documentação oficial, como leis, decretos, resoluções, pareceres, portarias e demais documentos expedidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (*Guias Curriculares Para o Ensino de 1º Grau, Subsídios Curriculares*, relatórios de pesquisas e experimentações em escolas pilotos, etc.), utilizamos algumas revistas pedagógicas do período.

⁴ Essa denominação foi estabelecida em 1996 pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9694/96).

Com o intuito de encontrar revistas com publicações regulares nas décadas de 1970 e 1980, foram selecionados dois periódicos, *Cadernos de Pesquisa* e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, os quais preenchiam esse requisito.

A revista *Cadernos de Pesquisa* foi organizada pela Fundação Carlos Chagas, surgindo dentro das atividades realizadas pela Fundação desde 1968. Isto é, além de trabalhos sistemáticos de análise dos resultados dos exames de seleção realizados para fins de refinamento dos instrumentos de medidas neles utilizadas, foram feitas investigações baseadas nas informações socioeconômicas e educacionais colhidas por ocasião da inscrição dos candidatos aos exames do Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas (CESCEM), ou dos candidatos a concursos públicos e a exames de madureza.

A importância notória desse setor de atividades e a crescente possibilidade de desenvolvê-las dentro da Fundação, que possuía recursos próprios, permitiram a seus idealizadores partir para um projeto maior, ou seja, a criação de uma revista. Com a preocupação de oferecer um meio de comunicação eficiente às instituições, grupos ou pessoas que se dedicavam à pesquisa educacional, em 1971, foi colocada em circulação a primeira revista.

O outro periódico selecionado foi a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, órgão oficial do Ministério da Educação, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1944, por iniciativa do ministro da Educação Gustavo Capanema, ao final do Estado Novo.

Segundo o editorial da revista, ela tinha por objetivo analisar as questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira.⁵

Por se tratar de uma publicação da área educacional criada e subvencionada pelo Estado, é preciso, na análise, considerar as perspectivas e os pressupostos políticos e teóricos daqueles que, como intelectuais, tiveram participação em órgãos administrativos do Estado, e qual a visão que eles tinham sobre o seu próprio papel e sobre as funções do Estado em sua relação com a sociedade e com a educação.

Dada a importância de alguns cargos públicos ocupados pela equipe de pesquisadores do INEP, acreditamos que os artigos publicados, de certo modo, sejam coerentes com as políticas governamentais. Concentramos nossos estudos em artigos relacionados com o ensino primário, mais especificamente com o caso paulista.

Durante a coleta de dados, observamos que a RBEP organiza cada um de seus exemplares com um tema norteador, apresentado em diferentes perspectivas, por diversos autores. Isso explica encontrarmos vários artigos sobre mesmo assunto em um único exemplar.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA PAULISTA

A implantação do sistema escolar brasileiro foi bastante lenta até os meados do século XIX. Do ponto de vista administrativo, a instrução pública paulista, no Segundo Reinado, precisou estruturar-se para assumir as responsabilidades educacionais descentralizadas pelo Ato Adicional de 1834 e para fazer frente ao desenvolvimento

⁵ Estudo pormenorizado sobre essa revista foi realizado por GANDINI (1995).

social que, em meio século, transformou São Paulo no Estado líder da Federação.

Os governos da província procuraram, por meio de sucessivas reformas, estabelecer uma estrutura administrativa cada vez mais complexa que servisse de sustentação à rede escolar em expansão. Contudo, qualitativamente, a situação do ensino era muito diferente, tendo em vista, principalmente, o desinteresse dos pais, a inadequação das escolas, o despreparo do professor e a falta de inspeção eficaz.

Com a proclamação da República, os governantes sentiram o acréscimo de responsabilidade advindo do novo regime e procuraram reformar o ensino “*livrando-o de todos os males*”. Os republicanos paulistas vislumbraram a educação como mecanismo capaz de elevar o País ao progresso, desenvolvendo outros setores da sociedade.

No final do século XIX, os países europeus, juntamente com os Estados Unidos, já tinham praticamente universalizado o ensino primário e essa era uma diferença decisiva entre aqueles e os países em desenvolvimento.

Era necessário criar estabelecimentos de ensino capazes de abrigar os alunos em idade escolar. A educação popular era vista como primordial, e por isso intelectuais e políticos a priorizavam como objeto de reforma fundamental para a organização da sociedade.

Saber ler, escrever, contar e votar compreendia o programa dos republicanos, além de valorizar a pátria e os símbolos nacionais, respeitando as ordens da moral e do civismo. Desse modo, a escola republicana é para a República, ou seja, para legitimar seu poder.

No Estado de São Paulo, a criação dos grupos escolares significou a esperança de progresso e de desenvolvimento do

Estado e do País na perspectiva do novo regime. A construção de prédios grandiosos era uma das tentativas utilizadas pelo poder republicano de marcar o início de uma nova era. A visibilidade dos prédios conquistava com maior facilidade a população, ou seja, as construções exuberantes faziam com que a população acreditasse no regime, resultando em maior credibilidade à nova ordem.

De acordo com Souza (1999), no Estado de São Paulo, os grupos escolares consolidaram um modelo de escola graduada fundamentada na classificação dos alunos, na divisão do trabalho docente e na racionalização do ensino. Tais estabelecimentos escolares tornaram-se símbolos da educação elementar e constituíram, de certa forma, uma identidade para o ensino primário no Estado de São Paulo e em todo o Brasil.

Os estudos de Souza (1999) oferecem dados que permitem perceber a expansão do ensino primário em São Paulo. Em 1890, havia 15.551 alunos matriculados em escolas isoladas e 15.280 em grupos escolares. A matrícula nos grupos escolares cresceu rápido a partir de 1908, em virtude do desdobramento de turnos. Em 1925, havia 63.039 alunos matriculados em escolas isoladas e 162.570 em grupos escolares.

No entanto, entre essas várias modalidades de escolas primárias, os grupos escolares tiveram importância fundamental na consolidação da identidade da escola primária, não apenas no Estado de São Paulo. Em realidade, o grupo escolar tornou-se, de certa forma, sinônimo de escola primária nas representações dos educadores e na memória de gerações de brasileiros, particularmente os nascidos antes da década de 1970. Além do edifício-escola, em algumas localidades, edifícios majestosos e luxuosos, os grupos escolares ratificaram uma organização escolar temporal e espacial.

A formação do cidadão republicano mediante o ensino primário envolveu programas de ensino enciclopédicos aliando as primeiras aprendizagens (leitura, escrita e cálculo) com noções das ciências naturais, físicas e sociais e conteúdos capazes de moldar o caráter, converter as consciências e moralizar os costumes (Educação Moral, Educação Cívica, Ginástica, Música, Desenho e Trabalhos Manuais).

No final da Primeira República, o processo de institucionalização da escola primária já estava consolidado no Estado de São Paulo. No entanto, eram inúmeros os problemas que afligiam o ensino público, entre eles, a evasão, a repetência, a alta seletividade do ensino, a falta de vagas, a precariedade dos edifícios escolares, a falta de condições de trabalho do magistério primário, entre outros. Atendendo a pouco mais da metade da população em idade escolar, a escola republicana exibia suas chagas.

A escola primária dos anos 30 já não era mais a escola tão aclamada pelos republicanos. Os problemas, quanto ao atendimento da demanda escolar e à queda da qualidade, eram frequentemente apontados. Embora sucessivas reformas tenham procurado amenizar essas questões, não foi possível solucioná-las de forma efetiva.

O analfabetismo no Brasil continuava sendo um dos grandes entraves ao progresso. É notório que a oportunidade de escolas havia aumentado consideravelmente, desde o início do período republicano. Segundo Beiseigel (1974), em meados da década de 1940, a população urbana do Estado de São Paulo já dispunha de oportunidades bastante amplas de escolarização no grau primário.

Em São Paulo, os esforços para a expansão da rede de ensino esbarravam sempre na insuficiência de recursos financeiros

disponíveis para o investimento na área da educação. A falta de investimento fez com que governos sucessivos adotassem soluções paliativas para enfrentar o problema da falta de vagas e a seletividade no ensino primário. O desdobramento de turnos nos grupos escolares vinha sendo adotado desde 1908, funcionando as escolas em períodos de quatro horas com 30 minutos de recreio. Em 1928, criou-se o desdobramento, aulas em três turnos, de três horas, sem recreio, em grupos escolares localizados em grandes centros urbanos. A persistência do problema de vagas insuficientes levou o Estado, em 1955, a implantar a sistemática de quatro turnos em muitas escolas, que passaram a funcionar com períodos de duas horas (CARVALHO, 1988).

Além dessa medida, a partir de 1948, o Estado inaugurou a prática de improvisar escolas construindo galpões de madeira nos pátios dos grupos escolares. Ainda de acordo com Carvalho, na década de 1950, passaram a funcionar as classes de emergência (denominadas também unidades ou escolas de emergência) em grupos e escolas isoladas. Eram, geralmente, classes de alunos de primeiro ano, funcionavam em condições precárias, entregues a professores substitutos ou com pouca prática de ensino.

O programa extenso e enciclopédico adotado em 1925 manteve-se em vigor por quase três décadas, colocando em debate a incongruência entre o ideal de uma ampla formação intelectual, moral e física, a exiguidade de tempo para o cumprimento do programa e as condições efetivas para a sua realização que implicassem uma aprendizagem qualitativa dos conteúdos transmitidos. Em 1933, foi adotado o Programa

Mínimo.⁶ A reformulação geral dos programas do ensino primário paulista ocorreu apenas no final da década de 1940, com base na moderna pedagogia, mas mantendo a mesma extensão e complexidade.⁷

Nas escolas isoladas, pelo fato de haver um único professor para todos os anos, o programa era muitas vezes adaptado. Todavia, quando a escola era visitada pelo inspetor de Ensino, esse frequentemente analisava a documentação do professor, por exemplo, os diários, que eram comparados com os cadernos dos alunos.

Nos grupos escolares, os professores tinham uma preocupação maior com o cumprimento do programa, obedecendo à seriação estipulada. Essa obrigatoriedade tácita reforçou a seriação escolar e a seletividade.

A inspeção escolar foi também uma característica que se destacou. Segundo Mitrullis (1993), o inspetor de Ensino carregava em si um grande papel burocrático, e a atividade de inspeção da rotina escolar era marcada pela burocracia.

Os exames escolares, com a finalidade de mudança do aluno para um outro nível de ensino, ou os exames admissionais, fizeram parte da identidade do ensino primário paulista. Estavam diretamente relacionados com programas de ensino e seus resultados influenciavam de forma direta a vida não só do aluno como também do professor, cuja carreira profissional, no

⁶ O Programa Mínimo consistiu na seleção de conteúdos mais relevantes de cada matéria a partir dos quais se escolheriam os pontos de exame de todos os grupos escolares do Estado. Resultou também na redistribuição das matérias para cada série: 11 matérias para o 4º ano, 10 para o 3º ano e 9 para o 2º e o 1º ano (MITRULLIS, 1993).

⁷ Os *Programas para o Ensino Primário Fundamental* (1º ao 5º ano) foram elaborados nos anos de 1949 e 1950 (MITRULLIS, 1993).

que diz respeito à remoção e à promoção, estava estreitamente atrelada ao número de alunos aprovados.

Para os exames de admissão, havia cursos preparatórios. Algumas salas eram mantidas e financiadas pelo Estado. Tal política para o ingresso no curso ginásial tornava a escola secundária muito seletiva, contradizendo o discurso do Estado democrático que se baseava na ideia de massificação do ensino.

Uma reconceitualização da escola primária como instituição não seletiva instaura-se no debate educacional, em âmbito estadual e nacional, no final da década de 1950, abalando profundamente a estrutura do ensino primário predominante desde o início do século XX. Essa nova concepção de escola primária ancorou-se em dois princípios básicos: a extensão da escolaridade e a modificação no sistema de promoção dos alunos. Como assinala Mitrulis (1993, p. 125): “[...] nada atingia mais profundamente o cerne da questão de uma nova ideia de Escola Primária que o entendimento que se podia ter sobre a extensão da escolaridade e da promoção escolar”.

Na esteira do Movimento em Defesa da Escola Pública, motivado pelo debate em torno da Lei de Diretrizes e Bases e pelos debates acerca da promoção automática, foram lançadas as bases das transformações do ensino primário nas décadas de 1960 e 1970.

A falta de vagas, a seletividade das escolas, o fracasso dos alunos, a evasão e má qualidade do ensino, entre outros, são problemas que nunca deixaram a agenda dos debates educacionais no decorrer do século XX. Em cada período, alguns aspectos estiveram em evidência mais do que outros, no entanto eles sempre fizeram parte da história do ensino elementar brasileiro.

Em se tratando do ensino secundário, no Estado de São Paulo, foi significativo o aumento de ginásios construídos após a promulgação da Constituição Estadual de 1947. Vale apontar que, em sua maioria, eles foram criados pela iniciativa de deputados estaduais, empenhados em realizações que fossem ao encontro das aspirações das populações de pequenas cidades do interior. O diploma do ginásio valia mais do que o do ensino primário, valor definido pelo próprio mecanismo de promoção escolar/ascensão social.

A expansão das oportunidades de matrícula [...] teve o efeito de reforçar e generalizar, entre os educadores e mesmo nas populações urbanas em geral, a compreensão dos estudos secundários como uma simples continuidade dos estudos iniciados na escola primária. Quando a grande maioria dos candidatos aos estudos de nível médio havia forçado o ingresso naquele 'ramo' do ensino que se definia como seletivo, a anterior organização 'dualista' de formação intelectual, para uns, e profissional, para outros, dificilmente poderia ser preservada (BEISIEGEL, 1974, p. 23-24).

É possível que, como salienta Cunha (1991), enquanto em São Paulo o mecanismo populista usava o ginásio como termo predominante de troca política, na maioria dos outros Estados, era a escola primária que desempenhava essa função.

No final dos anos 1960, eram muitas as críticas que sinalizavam uma crise no ensino primário. Segundo o *Anuário Paulista de 1968*, as causas para a decadência foram: número insuficiente de salas de aula, redução das horas de estudo, ensino tradicionalista, aumento da evasão e reprovação de alunos.

Durante muito tempo, tentou-se renovar as metodologias de ensino, mas poucos foram os resultados bem-sucedidos. Segundo Azanha (1969), a escola primária tinha um objetivo

ingênuo e incapaz de realizar: pretendia formar o aluno integralmente. Isso não era possível, devido ao pouco tempo que a criança passava na escola, mas esse era um de seus objetivos principais.

A industrialização em São Paulo, incrementada pela política desenvolvimentista de Juscelino Kubistchek, na década de 50, acelerou a urbanização e, ao mesmo tempo, ofereceu um mercado de trabalho atrativo para os escolarizados, sobretudo no setor de serviços que também se ampliava consideravelmente. Assim, as pressões populares por mais escolas agora não ficavam mais restritas ao ensino primário, intensificaram-se.

Para atender a essas reivindicações, os governos buscavam medidas paliativas. Carlos Corrêa Mascaro, professor da USP, sintetizou, com muita propriedade, a sequência cronológica das medidas, que conduziram à deterioração progressiva da escola primária paulista. São elas:

1º. Supressão do 5º. ano; 2º. o desdobramento; 3º. a redução do ensino primário a dois anos (vigente, por sorte, durante um quadriênio apenas); 4º. a oficialização do magistério leigo; 5º. a facilitação dos cursos normais; 6º. o trespdobramento (três turnos diários); 7º. o regime de quatro turnos; 8º. a construção de galpões escolares (BUFFA, 2002, p. 129).

Conquanto a democratização e a qualidade do ensino ainda permaneçam como questões político-pedagógicas centrais, as transformações no ensino primário, implantadas no final da década de 60, no Estado de São Paulo, abalaram os pilares da cultura escolar instituída no início do período republicano. Parafraseando Mitrullis (1993), desferiu-se um golpe nos “*últimos baluartes*” da escola primária, isto é, as modificações no sistema de promoção e na extensão da escolaridade

elementar, a simplificação dos programas de ensino, a assistência ao professor (inspeção e orientação pedagógica), a identidade profissional do magistério primário (carreira). Nos anos 70, a escola de 1º grau, ancorada nos princípios da eficiência técnica e em novos valores cívicos pautados pela ideologia da segurança nacional, provocou profundas alterações nessa estrutura.

A Lei nº. 5.692/71 configurou uma nova organização para o sistema de ensino brasileiro. São Paulo já havia se reorganizado (Decreto nº. 40.473, de 21-11-1995), mas, como ficou a identidade da escola primária paulista? As intenções para todas as reformas implantadas devem ter sido a das melhores, uma vez que procuravam as medidas políticas erradicar problemas emergenciais do sistema de ensino e aliviar o governo momentaneamente.

Desse modo, é possível entender que não se procurava esclarecer quais eram as causas dos problemas educacionais. Criavam-se mecanismos capazes de amenizá-los, anestesiando também a população que tornava cada vez mais passivas as alterações, muitas vezes ainda acreditando que as reformulações eram mesmas necessárias.

A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE 1º GRAU

Após o golpe de 1964, a atuação do Governo Federal no campo da educação foi bastante intervencionista, implantando reformas em todos os níveis de ensino. No âmbito da educação primária e média, as principais mudanças foram promovidas pela Lei nº. 5.692/71.

Segundo Romanelli (1996), essa lei trouxe duas mudanças básicas na estrutura do ensino: no plano vertical, a junção do curso primário ao curso ginásial, eliminando pontos de

estrangulamento do antigo sistema representados pela passagem do primário ao ginásio (o chamado exame de admissão); e, no plano horizontal, o fim do dualismo existente entre as escolas técnicas e as secundárias, com a criação de uma escola única de ensino de 2º grau profissionalizante.

A promulgação da lei ocorreu num contexto histórico marcado pela repressão e cerceamento das liberdades políticas instados pelo Ato Institucional nº 5 – AI – 5, baixado em fins de 1968.

Os argumentos favoráveis à criação do ensino de 1º grau advogavam a crescente complexidade da vida moderna, exigindo uma escolaridade maior que alcançasse pelo menos o nível ginásial. A articulação do primário com o ginásio, culminando numa escola única de oito anos de duração, preconizava uma organização didático-pedagógica ancorada na elaboração de novos currículos que favorecessem a integração e os princípios da continuidade e terminalidade previstos na reforma.

Segundo Silva (1971), a Lei nº. 5.692/71 teve três princípios básicos para sua implantação: obrigatoriedade e gratuidade; integração e sondagem de aptidões; orientação para o trabalho.

A obrigatoriedade e a gratuidade estavam previstas na Constituição, não porém para a idade dos 7 aos 14 anos. Em relação à sondagem de aptidões, esse princípio estava diretamente relacionado com o currículo.

Segundo a autora, era preocupante, para a efetivação da Lei nº. 5.692/71, a existência de muitas salas únicas em 1971, tal como demonstravam as estatísticas apresentadas. Esse fato diminuía o ritmo de implantação da reforma nas diversas unidades da Federação. Além disso, os velhos problemas do analfabetismo e da repetência ainda assombravam o sistema educacional brasileiro.

Segundo estatísticas do Ministério da Educação e Cultura, as matrículas na 1ª série excediam em muito o total de crianças de sete anos, porque muitas delas não conseguiam ter acesso à escola na idade ideal. Em 1973, a população brasileira de sete anos era de 2,8 milhões, e as matrículas de 6,7 milhões, portanto 2,4 vezes maiores.

De fato, os reformadores esperavam atingir arrojados objetivos com a promulgação da Lei nº. 5.692/71, e a imprensa escrita passou a publicar inúmeros artigos com o intuito de esclarecer o que vinha a ser essa nova diretriz no ensino.

Por exemplo, *A Revista Nova Escola*, nº 0, em outubro de 1971, lançou um suplemento especial intitulado *Mais que uma reforma: uma nova concepção de escola*, de autoria de representantes do governo (MÉDICI, PASSARINHO; BARATA, 1971), os quais tentavam incessantemente demonstrar o sucesso da nova lei.

Segundo os governantes, desde 1967, o Conselho Federal de Educação mostrava preocupações quanto ao pressuposto da terminalidade – continuidade. Essas duas questões foram tratadas na Lei nº. 5.692/71, como já mencionamos.

Os embates, quanto ao distanciamento da escola e a sociedade, refletem fundamentalmente essa questão. As divisões em grau (primário, ginásio, colégio e superior) voltavam-se às causas econômicas e sociais quase sempre estranhas ao fenômeno educativo encarado em si mesmo. Sendo assim, o número de alunos matriculados na 1ª série do curso primário não correspondia ao mesmo número de alunos que chegava ao 1º ano do curso ginasial e assim sucessivamente.

As expectativas quanto a essa nova lei eram as melhores. Não se pode negar a sua característica inovadora. As mudanças incidiam sobre vários aspectos da escola. Pensar na

possibilidade de um ensino de oito anos integrado, acessível a todos em idade escolar (inexistência dos exames admissionais), além de currículos flexíveis, significava construir um sistema de ensino propício para o desenvolvimento da nação.

Para Silva e Arelaro (1987), pelo menos em relação à questão curricular, a Lei nº. 5.692/71 deu ao problema do currículo um tratamento minucioso que a distingue das legislações anteriores. De fato, como demonstram as autoras, a Lei de Diretrizes e Bases anterior, Lei nº. 4.024/61, contemplou a questão curricular superficialmente, admitindo experiências pedagógicas e, no ensino secundário, a variedade de currículos de acordo com as matérias optativas escolhidas pelos estabelecimentos de ensino.

A flexibilidade curricular permitida nessa Lei de Diretrizes e Bases de 1961 possibilitou experiências educacionais significativas desenvolvidas no Estado de São Paulo. Por exemplo, os grupos escolares-ginásios (GECs), compreendendo o ensino integrado de oito anos, e os ginásios vocacionais, do tipo pluricurricular –, inovações consagradas posteriormente na Lei nº. 5.692/71.

A política curricular instituída pela Reforma de 1971 coadunou uma nova estrutura curricular para o ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista as finalidades da educação nacional concernentes ao regime político vigente. A seleção cultural articulou conhecimentos gerais à formação para o trabalho, caracterizando a terminalidade no ensino secundário.

Essa lei fixou um núcleo comum obrigatório em nível nacional e uma parte diversificada, cujas finalidades eram atender às necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos. O núcleo comum foi

apresentado tendo em vista sua finalidade pedagógica de instituir um currículo mínimo que se constituísse na base comum do ensino de 1º grau em todas as escolas do País. Atendia, assim, a uma preocupação legítima da necessidade de consolidar a escola de 1º grau que representou, naquele momento, uma profunda modificação na estrutura do ensino no Brasil, instituindo uma escola única de oito anos de duração, obrigatória, unindo duas estruturas tradicionalmente diferentes: o ensino primário e o ensino ginásial (primeiro ciclo do ensino secundário).

Nesse sentido, o núcleo comum visava não apenas a homogeneizar a cultura escolar, mas, também, a amalgamar a escolarização elementar de oito anos.

Os documentos mais importantes de ordenação do currículo na nova estrutura escolar implantada em 1971 foram o Parecer nº 853/71 e a Resolução nº 8, de 1-12-1971. O paradigma curricular técnico adotado na época compreendeu uma complexa articulação, envolvendo quatro aspectos: a) a determinação dos conteúdos realçando as diferenças, semelhanças e identidades que havia entre o núcleo comum e a parte diversificada; b) o currículo pleno com as noções de atividades, áreas de estudo e disciplinas; c) em relação ao currículo pleno, o desenvolvimento das ideias de relacionamento, ordenação, sequência e a função de cada uma delas para a construção de um currículo orgânico e flexível; d) a delimitação da amplitude da educação geral e formação especial, em torno das quais se desenvolvia toda a nova escolarização.

Embora o paradigma técnico-linear tenha predominado na construção desse currículo, os legisladores procuraram conciliar uma concepção de currículo tendo em vista autores

como Dewey, Piaget, Bruner, Tyler, entre outros. O resultado disso foi a explicitação de um modelo teórico confuso, que teve pouco efeito sobre a tradicional organização curricular por disciplinas.

Em realidade, a ordenação legal buscou instituir, pelo menos em seus fundamentos teóricos, uma organização curricular que levasse em conta o desenvolvimento infantil e a integração dos conteúdos. Entende-se, dessa forma, o uso das categorias curriculares: *atividades*, *áreas de estudo* e *disciplinas* aplicadas ao desenvolvimento das matérias pelo princípio do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Dessa forma, os conteúdos desenvolvidos em forma de *atividades* pressupunham a aprendizagem com base em experiências e situações concretas; em forma de *áreas de estudos*, compreendiam o equilíbrio entre situações de experiência e conhecimentos sistemáticos, e em forma de *disciplinas*, o conhecimento sistemático propriamente dito.

FRACASSO ESCOLAR E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO NA DÉCADA DE 80

Segundo o Censo do IBGE de 1980, o Brasil revelava, no setor educacional, uma situação surpreendentemente precária. Entre a população acima de 15 anos de idade, havia 27,8% de pessoas sem instrução ou com menos de um ano de estudo. É válido destacar que, nesse período, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) já havia sido implantado em vários Estados, com a promessa de reduzir o índice de analfabetismo no Brasil para 10%, na década de 80.

Em 1980, a população do Estado de São Paulo chegava a 25 milhões de habitantes, o que correspondia a 1/5 da população do Brasil (IBGE, 1980). O desenvolvimento urbano e a

consequente demanda escolar impuseram uma expansão da oferta do ensino público. São Paulo atendia, nesse ano, em média, a 5.500.000 alunos nas séries iniciais do ensino de 1ª grau. Os números mostravam a democratização do ensino, embora, uma década após a Lei nº. 5.692/71, os índices de fracasso escolar ainda fossem alarmantes, atingindo 40% das crianças na 1º série.⁸

No II Plano Nacional de Desenvolvimento, proposto para o período de 1975 a 1979, foi prevista uma taxa de escolarização superior aos 80%, no fim da década de 70. Todavia o Censo de 1980 chegou a uma lamentável constatação: apesar da extensão da escolaridade obrigatória, era pouco representativa a quantidade da população acima de 15 anos de idade com quatro anos de estudo: para o Brasil em geral, aparecia a cifra de 21,4% e, para Santa Catarina, 36,9%, ambas muito baixas. No Maranhão, atingia apenas 10,5% e, em São Paulo, 26,2%. Observa-se, portanto, que pessoas com cinco a oito anos de estudo representavam taxas pequenas. A expectativa normal seria de que, sendo obrigatória a escolarização entre 7 e 14 anos de idade, houvesse uma concentração expressiva de pessoas com oito anos de estudo, o que ainda estava longe de acontecer.

Embora a Constituição Federal garantisse o direito à escola gratuita, dos 7 aos 14 anos, o problema continuava sendo o fracasso escolar, a impossibilidade de as escolas garantirem a todas as crianças a permanência e efetiva aprendizagem escolar.

No processo de democratização do ensino, a extensão da rede escolar deveria vir acompanhada de uma reformulação da escola, de sua organização, dos critérios e padrões de

⁸ Dados do IBGE (1980).

avaliação, para que a população que a procurasse pudesse ter nela a garantia de permanência e continuidade, bem como aprendizagem efetiva. Isso não significava simplesmente reduzir as exigências; era, antes de tudo, rever a concepção de ensino e buscar alternativas que garantissem a todos a possibilidade de aprender o que era ensinado.

No início dos anos 80, no contexto da abertura do regime militar e da transição democrática, muitos Estados e municípios buscaram redefinir suas políticas educacionais, fundamentadas em princípios como a democratização do ensino, a descentralização administrativa e a participação (CUNHA, 1991).

A passagem do antigo sistema da escola primária para o ginásio era um entrave nas estatísticas escolares. As mudanças continuavam sendo marcantes e simbolizavam ainda a passagem de um nível de ensino para outro. Era comum, em algumas escolas, a prática de um diploma simbólico para os concluintes da 4ª série do primeiro grau.

Nos anos 80, a terminologia escola primária e ginásio legalmente não existiam mais, embora muitos professores e a comunidade, de modo geral, se referissem à escola utilizando sua antiga nomenclatura. A escola deveria ser única, com um planejamento educacional que conseguisse realizar a passagem de uma série a outra, principalmente da 4ª para a 5ª série, de forma mais coerente, coerência essa que reside na questão de currículos integrados.

A integração deveria acontecer não apenas com o currículo, mas também na prática docente. Os professores do primeiro ciclo do ensino de 1º grau (1ª a 4ª série) tinham, em sua maioria, uma formação dos cursos normais, enquanto os professores de 5ª a 8ª série eram especialistas com formação

superior. Essa diferença de formação causou um certo tipo de estranhamento entre os professores. Dentro do mesmo prédio havia reuniões para o planejamento com professores da 1ª a 4ª série e, num outro horário, com professores de 5ª a 8ª série. Pensava-se em planos distintos, e o que realmente existia no interior das escolas era uma escola primária acoplada ao ensino ginásial, muito distante de ser uma escola única.

Para Azanha (1979), o modo artificial e abrupto pelo qual a Lei nº. 5.692/71 justapôs os antigos ensinos primário e ginásial confundiu tudo e todos. Não tivemos um modelo de escola integrada de oito anos, mas apenas uma escola legal de 1º grau que era a simples descaracterização dos antigos ensinos primário e ginásial. A evidência maior desse fato estava nas estatísticas sobre a repetência na 5ª série – iguais ou superiores às da 1ª série – e que mostravam, na prática, que aquilo que era justaposto e não articulado como deveria, impedindo que houvesse uma autêntica escola de oito anos. A insistência de uma real integração do ensino primário e ginásial era objetivamente demonstrada pela elevada reprovação na 5ª série.

Todo o discurso da década de 70, que priorizava basicamente a democratização do ensino e a implantação da Lei nº. 5.692/71, nos anos 80, passou por reformulações. Entendia-se que o ensino já estava democratizado, no entanto a preocupação era com a efetiva permanência dos alunos em idade escolar na escola.

Em resumo, enquanto na década de 70 a questão política da democratização do ensino passava pela discussão sobre o acesso – expansão da rede e do número de vagas –, nos anos 80, passou a incorporar a discussão sobre a qualidade do ensino entendida como garantia de acesso e permanência. Da constatação da diluição do conteúdo – processo iniciado com a

simplificação dos programas, o abrandamento na sistemática de promoção dos alunos e a adoção da pedagogia tecnicista –, passou-se a indicar a necessidade de uma escola comprometida com as camadas populares, que garantisse a elas o domínio do conhecimento sistematizado. Contra as comemorações e os rituais, exigia-se a transmissão dos saberes elaborados, como se pode observar nesta afirmação de Saviani (1997, p. 21):

[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da Revolução, em seguida a Semana Santa, depois a Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, a Semana do Folclore, Semana da Pátria [...]. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola: encontra-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão – assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.

E o que dizer sobre a escola primária nesse contexto?

Resquícios desse passado sobrevivem em muitas das práticas ainda em vigor nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Sobrevivem também nas representações e na memória de inúmeros profissionais da educação e de gerações da sociedade brasileira. No conjunto da arquitetura urbana paulista, edifícios de antigos grupos escolares, parcialmente encobertos por grades e muros altos, reatualizam constantemente a memória de uma escola que, pelos seus rituais, sua estrutura e seu modo particular de educar as crianças, tornou-se símbolo de valores morais e cívicos importantes para a construção da nação brasileira, além de ser responsável pela difusão de uma cultura para o povo.

PRIMARY SCHOOL PAULISTA: PROPOSALS FOR CHANGES IN THE 70 AND 80 (THE RESEARCH SUPPLEMENT AND THE BRAZILIAN MAGAZINE OF PEDAGOGICAL STUDIES)

ABSTRACT

The job presents the changes occurred in the elementary education in the 1970's and 1980's. It also examines the initiatives of institutional and didactic-pedagogical changes seeking to verify the representations of educators on these initiatives, by means of the analysis of articles published in two periodicals distributed nationally (The Research Supplement and The Brazilian Magazine of Pedagogical Studies), thus contributing to the historical studies on elementary education. As the intention is not to cover the period exhaustively, more emphasis has been given to crucial moments in which governmental measures implied substantial alterations, such as the Reformation of 1967 (unification and facilitation of entrance examinations; the implementation of serialization in levels for the two first grades in elementary education; creation of the school groups – gymnasiums 5th to 8th grade), the Reformation of 1971 (Law 5.692), the process of implementation of the elementary school in the public system of São Paulo between the years of 1974 and 1976 and the creation of the Basic Cycle in the State of São Paulo, in 1983. These changes, as we try to demonstrate throughout the job, have not only meant the transformation of a type of education establishment, but the transformation of the conception of fundamental education and its administrative and didactic-pedagogical organization.

KEYWORDS: Elementary education. Democratization of education. Quality education. Evasion. Repeating.

REFERÊNCIAS

- 1 AZANHA, J. M. P. A política de educação do Estado de São Paulo. **Educação Hoje**, p. 1-23, nov./dez. 1969.
- 2 AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia do ensino paulista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 30, p. 13-20, set. 1979.
- 3 BARROS, R. S. M. de (Org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.
- 4 BEISEIGEL, C. R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- 5 BUFFA, É. **Arquitetura escolar**. São Paulo: Brasília: EdUFSCar/INEP, 2002.
- 6 CARVALHO, C. P. **O difícil acesso à escola pública**. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.
- 7 CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.
- 8 FREIRE, M. Finalidades do ensino primário. **Revista do Professor**, p. 16, nov. 1960.
- 9 GANDINI, R. **Intelectuais, estado e educação: a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944-1952**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.
- 10 MÉDICI, E. G.; PASSARINHO, J. G.; BARATA, J. Mais que uma reforma: uma nova concepção de escola. **Revista Escola**, n. 0, p. 1-31, out. 1971. Suplemento.

- 11 MITRULIS, E. **Os últimos baluartes**: uma contribuição ao estudo da escola primária, as práticas de inspeção escolar e de supervisão pedagógica. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- 12 ROMAELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- 13 SÃO PAULO. **Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Prof. Queiroz Filho”**: análise de atividades de diretores. São Paulo: MEC/INEP, 1972.
- 14 SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Programa da Escola Primária do Estado de São Paulo**: chefia do ensino primário. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 1968.
- 15 SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.
- 16 SILVA, T. R. N. da.; ARELANO, L. R. G. Orientações legais na área de currículo, nas esferas federal e estadual a partir da Lei 5.692/71. **Cadernos Cedes**, n. 13, p. 26-44, 1987.
- 17 SOUZA, R. F. de. A difusão da escola primária em Campinas. In: NASCIMENTO, T. R. Q. R do et al. **Memórias da educação**: Campinas (1850-1960). Campinas: Editoria da Universidade de Campinas, 1999. (Coleção Campiniana, n. 20).