

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP
Faculdade de Ciências - Campus de Bauru

Curso de Licenciatura em Pedagogia

Nathalia de Assis Silva

A implantação das reformas educacionais em Bauru
na década de 1970

BAURU

2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP
Faculdade de Ciências - Campus de Bauru

Curso de Licenciatura em Pedagogia

Nathalia de Assis Silva

A implantação das reformas educacionais em Bauru
na década de 1970

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia realizado sob a orientação do Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho, da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Bauru.

BAURU

2013

Silva, Nathalia de Assis.

A implantação das reformas educacionais em
Bauru na década de 1970 / Nathalia de Assis
Silva, 2013
69 f.

Orientador: Macioniro Celeste Filho

Monografia (Graduação)-Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências,
Bauru, 2013

NATHALIA DE ASSIS SILVA

A implantação das reformas educacionais em Bauru na década de 1970

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para a obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho

Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof. Dr. Djalma Pacheco de Carvalho

Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof. Dr. Marcos Jorge

Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Bauru

2013

RESUMO

O trabalho tem por tema entender a implantação das reformas educacionais na década de 1970 no município de Bauru, pelo fato da cidade ser um pólo de referência escolar da região central do Estado de São Paulo. Desse modo, o trabalho tem o compromisso de investigar o processo de reorganização do sistema de ensino básico e superior, além de analisar seus reflexos na educação nesta região. Ele foi subsidiado por fontes bibliográficas e documentais, utilizando também entrevistas semi-estruturadas de caráter qualitativo.

Palavras-chave: Reformas educacionais. Bauru. História da Educação.

ABSTRACT

Implementation of educational reforms in Bauru in the decade of 1970

The work has for theme to understand the implementation of educational reforms in the decade of 1970 in the city of Bauru, because the city is a hub of academic reference of the central region of the State of São Paulo in Brazil. In this way, the work is committed to investigate the process of reorganization of basic and higher education system, as well as analyze their reflections on education in this region. He was subsidized by bibliographical and documental sources, using semi-structured interviews of a qualitative character.

Keywords: Educational reforms. Bauru. History of Education.

AGRADECIMENTOS

Uma pesquisa da magnitude do trabalho de conclusão de curso não é realizada apenas com o esforço individual da pessoa que a escreve, é na verdade uma rede tecida através da contribuição de várias outras pessoas de modo direto e indireto para a composição da mesma.

Primeiramente sou grata à Deus pelo dom da vida.

Pela minha família, em especial pela minha mãe Sonia e meu pai Paulo pela garantia de uma boa educação, pela paciência e pelo amor incondicional e pelo meu irmão Vinicius pelo companheirismo e carinho.

Pelos meus amigos, tanto os que já conhecia ao longo da vida antes de entrar na faculdade, como também todas as amizades construídas durante a graduação, principalmente às colegas de sala por compartilharmos tantos momentos juntas, em especial agradeço Aline Cristina Domingues, Jaqueline Guimarães e Larissa de Oliveira de Matos.

Agradeço ao meu orientador Macioniro Celeste Filho, pelo apoio concreto para minha formação acadêmica acompanhada desde o início de minha graduação, através do incentivo à pesquisa e ao estudo sobre História da Educação, despertando em mim o desejo em aprofundar mais sobre o tema. Além disso, é um exemplo a ser seguido seja pela sua orientação, tanto como pesquisador e principalmente como professor, pois tornou-se a personificação da docente que pretendo ser no futuro.

Outros professores fundamentais ao longo da minha formação e durante o processo de execução da monografia, que não posso deixar de mencionar são professores Antônio Francisco Marques e Eliana Zanata, por possibilitar minha primeira oportunidade em um projeto de extensão, o Cursinho Ferradura Mirim; professoras Thaís Cristina Tezani e Marcia Argenti Perez, por permitir minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Família e Escolarização, e professora Vera Lucia Messias Fialho Capellini por oportunizar a participação do estágio na Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e de modo geral a todos os demais docentes que ampliaram meus conhecimentos no decorrer de todo o curso, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço aos órgãos de fomento por me apoiarem através dos projetos que participei do Proex (Projeto de Extensão) pelo Cursinho Ferradura Mirim e ao PIBIC (Projeto de Iniciação Científica), pelo meu projeto intitulado As escolas primárias em Botucatu após a criação da Delegacia Regional de Ensino na cidade – décadas de 1930 e 1940.

Em especial gostaria de citar nomes de pessoas que colaboraram de maneira efetiva para a construção dessa pesquisa, sou grata ao professor Gerson Francisco de Assis por mediar o acesso na USP e fornecer material bibliográfico para fundamentação teórica, à Edna Valpa Zaupa Nebo, funcionária responsável pelo setor administrativo da FOB, à Giselda Santiago por colaborar com o contato com a dirigente de ensino de Bauru, ao professor Djama Pacheco de Carvalho pela gentileza em dividir sua grande experiência e da mesma forma agradeço ao professor José Jurandir Gonçalves por cederem entrevistas para constituir o atual estudo.

Deixo registrado a impossibilidade de mencionar todas as pessoas que foram importantes na minha vida ao longo desta formação superior, que possui o desfecho nessa pesquisa, mas ressalto o valor imensurável e significativo de cada uma para alcançar esta condição acadêmica e pessoal.

Sumário

1 – Introdução e Justificativa	9
2 – A Universidade no Brasil	11
3 – A Reforma Universitária e a Faculdade de Odontologia de Bauru- USP	18
4 – A constituição da Educação Básica no Estado de São Paulo	30
5 – A reforma da Educação Básica na década de 1970	41
6 – A reforma da Educação Básica em Bauru na década de 1970	49
7 – Considerações finais	66
Referências	68

1 – Introdução e justificativa

Dentre as Reformas Educacionais implantadas no Brasil na década de 1970, uma das mais significativas foi a partir da lei 5.692/71, que propunha a mudança organizacional escolar de ensino primário (grupo escolar) e secundário (ginásio e colégio) para a denominação de ensino de 1º e 2º graus (que incluía da 1ª à 8ª série e, do 1º ao 3º colegial, respectivamente). Antes dessa reforma, outra não menos importante foi a Lei nº 5.540/68, que instaurou a Reforma Universitária no país, após intensas mobilizações por parte dos professores e também dos alunos que visavam melhorias na organização e no funcionamento das universidades brasileiras. Tais leis repercutiram tanto na perspectiva política, como social e econômica, uma vez que o Brasil vivenciava a ditadura militar quando a educação básica e a superior sofreram grandes modificações nesse cenário difícil.

O estado de São Paulo foi um dos primeiros a aderir a tais reformas. Para os governantes do período, a reforma provocada pela Lei 5.692/71, adotava o princípio de democratização do ensino básico. Isto é, facilitaria a entrada dos alunos nas escolas secundárias, uma vez que o exame de admissão seria extinto. Outra proposta foi a ampliação da escolaridade. Por outro lado, contava com um currículo escolar mais simplificado, que colocava em xeque um resultado satisfatório em termos pedagógicos. Para tanto, foram implantadas mais unidades escolares para atender uma demanda maior de alunos. Com isso houve a necessidade de contratação de mais professores e profissionais da educação. Portanto, a mudança da nomenclatura do novo sistema foi a menor alteração que a reforma educacional promoveu no país.

Desse modo, a pesquisa pretende estudar dentre duas abordagens as reformas ocorridas na década de 1970. Inicialmente, de maneira sintética, e seguindo a ordem cronológica dos fatos, entender a Reforma Universitária, cuja intencionalidade norteadora era organizar o ensino superior, suprimindo as vagas excedentes dos alunos aprovados no vestibular, consolidar a gestão democrática e a autonomia universitária. Além de mudar do sistema de cátedra para o departamental. Desse modo serão analisadas as características de tal reforma a partir de fontes documentais primárias.

A segunda parte da pesquisa privilegiará a Reforma do Ensino Básico em Bauru na década de 1970, a fim de investigar como o município realizou tais mudanças. Serão

apresentados alguns exemplos de como tal reforma foi abordada na imprensa local ilustrarão o processo de implantação desta reforma. Para entender esta mudança, será abordada a organização do sistema escolar paulista a partir da implantação da escola graduada – grupos escolares – até o deferimento das reformas educacionais na década de 1970. Isto é, tanto a Reforma Universitária, no final da década de 1960, prevista pela Lei nº 5.540/68 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º grau, segundo a Lei nº 5.692/71, serão os temas tratados neste trabalho.

O objetivo do trabalho, portanto, é entender o processo de implantação da reforma educacional da década de 1970. É necessário compreender como ocorreram as reformas no município de Bauru, cidade que é referência regional em educação no estado de São Paulo. Além disso, em termos pessoais, a pesquisa despertou meu desejo em realizá-la pelo fato de ser um estudo sobre minha cidade natal e suscitar em mim uma imensa curiosidade em compreender de que maneira foi constituída tal transformação educacional, seus desdobramentos, percalços e repercussão social, que resultou em medidas até hoje vigentes. Portanto, a pesquisa tem relevância para recuperar a memória histórica da cidade de Bauru, como também servirá de respaldo para futuros estudos na área de História da Educação.

2 – A Universidade no Brasil

Para facilitar a compreensão sobre a Reforma Universitária de 1968, fez-se necessário realizar uma breve síntese sobre os rumos da universidade brasileira desde a criação dessa instituição dedicada ao ensino superior até a reforma em pauta.

Iniciando o estudo, apoiada na definição de Maria de Lourdes Albuquerque Fávero, uma das autoras utilizadas como subsídio para a pesquisa, segue uma reflexão desta autora sobre o tema:

A universidade é convocada a ser o palco de discussões sobre a sociedade, mas não em termos puramente teóricos, abstratos. Deve ser o espaço em que se desenvolve um pensamento teórico-crítico de idéias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para solução dos problemas. Não resta dúvida de que essas tarefas constituem um aprendizado difícil e por vezes exaustivo, mas necessário. (FÁVERO, 2006, p.19)

A pesquisa tomou por base outros importantes autores além da já citada Fávero; Celeste Filho, Germano e Cunha, que dedicam sua atenção para o recorte do papel da Universidade e todo o processo da reforma de 1968.

Iniciando pelo período Colonial, pode-se concluir que as universidades estavam voltadas à serviço do Estado, isto é, possuía cursos de caráter profissionalizantes para atender às necessidades estatais, destinados para a elite da sociedade. Sendo que por vezes as famílias mais abastadas preferiam ver seus filhos estudando em universidades portuguesas, o que reforçava mesmo indiretamente os laços de dependência. Isso ocorria devido não existirem universidades no Brasil.

Na Primeira República, as universidades brasileiras ainda não estavam fortemente consolidadas, apesar de algumas tentativas, neste sentido como o caso da criação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ):

Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características. (FÁVERO, 2006, p. 22)

E também pelo exemplo da criação da Universidade de Minas Gerais, em 1927, que tinha os mesmos moldes da primeira. Mesmo assim, havia incoerências diante do real papel das instituições no país, uns apoiavam a necessidade da formação por meio da pesquisa científica, enquanto outros defendiam que a mesma deveria priorizar a formação profissional. O impasse percorreu durante toda a República Velha e foi apenas desenrolar posteriormente aos anos 1930, pois a política tornou-se mais centralizadora e devido à intensa busca pela modernização do Brasil.

Portanto, Francisco Campos, o primeiro titular do Governo Provisório, de Getúlio Vargas, em 1931, realiza medidas para atender essa nova ordem centralizadora, cujas práticas eram autoritárias e abusivas. No período, havia o sistema de cátedras, com cargos vitalícios, mantidas nas novas instituições de ensino superior e no Estatuto das Universidades Brasileiras:

Analizando-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, outras questões merecem registro. A primeira refere-se à integração das escolas ou faculdades na nova estrutura universitária. Pelo Estatuto, elas se apresentam como verdadeiras “ilhas” dependentes da administração superior. Outra questão relaciona-se à cátedra, unidade operativa de ensino e pesquisa docente, entregue a um professor. No Brasil, os privilégios do professor catedrático adquiriram uma feição histórica, apresentando-se o regime de cátedra como núcleo ou alma mater das instituições de ensino superior. E mais, a idéia de cátedra contida nesse Estatuto ganha força com as Constituições de 1934 e 1946, subsistindo até 1968, quando é extinta na organização do ensino superior, mediante a Lei nº 5.540/68. (FÁVERO, 2006, p.24)

Além dessas questões também há outras que merecem serem ressaltadas dentro da Reforma Campos e os passos das novas instituições de ensino superior:

Na Reforma Campos, uma questão, ainda hoje desafiadora, diz respeito à concessão da relativa autonomia universitária como preparação gradual para a autonomia plena. Embora ressalte, na Exposição de Motivos sobre a reforma do ensino superior, não ser possível, naquele momento, conceder-se autonomia plena às universidades, a questão fica, a rigor, em aberto. Apesar da tendência a uma centralização cada vez maior, reflexo da política autoritária adotada desde o início do Governo Provisório, houve iniciativas em matéria de educação superior, nesse período, que expressam posições contrastantes. Entre outras, podemos destacar: a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. (FÁVERO, 2006, p.24)

A respeito da busca pela autonomia universitária, a autora ressalta que o então Secretário da Educação, Anísio Teixeira, em pleno Estado Novo - período de autoritarismo político discursava em favor desse direito através da substituição do sistema de cátedras. Por isto foi

exonerado do cargo, pois suas idéias eram contrárias aos interesses da época. Porém debates como esse aconteceram ao longo de todo esse período até a LDB, de 1961.

Com o fim do Estado Novo, em 1945, e a promulgação da Nova Constituição, que previa a "redemocratização do Brasil" visando a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, a situação institucional não se altera, salvo algumas unidades de ensino:

Multiplicam-se as universidades, mas com predomínio da formação profissional, sem idêntica preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento. No entanto, será pertinente lembrar também que, de 1935 a 1945, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e da Escola de Ciências da UDF, posteriormente incorporada à Faculdade Nacional de Filosofia, tiveram o mérito de integrar desde o início estudiosos e cultores da ciência, que deixaram suas marcas, formando escola. Como bem assinala Paim, a Escola de Ciências da UDF e a Faculdade Nacional de Filosofia não apenas formaram os docentes das ciências exatas, mas prepararam diversos pesquisadores que passaram a integrar os quadros do Instituto Oswaldo Cruz, do Museu Nacional, do Departamento Nacional de Produção Mineral e do Instituto de Tecnologia. O intercâmbio com instituições estrangeiras, a participação em seminários e simpósios começam a fazer parte do trabalho dos cientistas e pesquisadores, já agora de forma institucional (PAIM, 1982, p. 80-81). (FÁVERO, 2006, pp.28-29)

Sobre o caso da USP, o autor Celeste Filho, detalha em seus estudos que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras-FFCL, tentou realizar alternativas para desviar toda a rigidez encontrada pelo sistema catedrático, como a contratação de docentes estrangeiros, entretanto não houve êxito, pois novas indagações foram levantadas como a polarização da formação voltada para a técnica e a direcionada para a ciência.

E a após a criação da LDB de 1961, na qual são vetados os artigos sobre a garantia das cátedras, mas não há sua eliminação total, que passa a ser algo opcional, é que se começa a pensar de modo aprofundado sobre elas. Isto é, nos recursos que são desperdiçados com tal sistema. Paralelo a isso, há intenção de eliminar o isolamento da FFCL, e criar um núcleo integrador que facilitaria na organização e reestruturação dos cursos de então.

A Universidade de Brasília- UnB será a pioneira em substituir as cátedras por departamentos, o que sugere essa nova reorganização tão desejada para as universidades do país:

O movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, embora se faça sentir a partir de então, vai atingir seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30.(FÁVERO, 2006, p.29)

Além da implantação departamental, a UnB, através de uma lei redigida por Darcy Ribeiro, ainda inovou na aprovação de um currículo bipolarizado em ensino para formação profissional e pesquisa de caráter científico.

Pouco após a fundação da Universidade de Brasília (15/12/1961), é sancionada a lei da LDB em 20/12/1961, que cria o chamado Conselho Federal de Educação- CFE. Tendo como um dos focos norteadores o rumo pelo qual o sistema de cátedras iria assumir dentro das universidades, uma vez que a LDB não previa como obrigatório tal sistema, portanto cabia aos membros do CFE decidirem se as cadeiras docentes seriam articuladas ao departamento, ou se o departamento se tornaria a própria reunião de cátedras.

Frente a essas possibilidades, começam a surgir diferenças de posicionamentos o que divide o CFE. De um lado, Almeida Júnior, defendendo a conciliação entre as cátedras e o departamento, e no outro extremo encontra-se Maurício Rocha e Silva, que afirma ser inviável ambos os sistemas se articularem nas universidades. Para este último, os dois sistemas eram incompatíveis.

Os debates não atingiram somente os membros do CFE, mas também todo movimento estudantil, como apontado por Fávero:

A participação do movimento estudantil se dá de forma muito densa, o que torna difícil analisar a história do movimento da Reforma Universitária no Brasil sem que seja levada em conta essa participação.¹ Dos seminários e de suas propostas, fica evidente a posição dos estudantes, através da UNE, de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. Nesses seminários são discutidas questões relevantes como: a) autonomia universitária; b) participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização de currículos (FÁVERO, 2006, p. 29)

Corroborando com esta autora, José Wellington Germano, indica os motivos internos dos quais os estudantes tanto buscavam para restituir os *campi* universitários do país:

Todas essas iniciativas apontavam, de algum modo, na direção dos seguintes pontos: a necessidade da extinção do sistema de cátedras; a introdução da organização departamental; a divisão do currículo escolar em dois ciclos, um básico e outro profissionalizante; integração das atividades de ensino e pesquisa e a ênfase na pós-graduação. (GERMANO, 2000, p. 118-119)

Entretanto, somente entre os anos 1966 e 1967, após o grande impacto causado pelo golpe ditatorial de 1964, a questão da concomitância entre os dois sistemas, de cátedras e o departamental, será resolvido por meio de decretos. Especificamente os Decretos-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. Em prol da reforma universitária,

novamente se frisava a articulação entre pesquisa e ensino, não distinguindo os Institutos de ciência básica e as Faculdades de formação profissional.

Fávero ainda ressalta outros acontecimentos que merecem destaque simultâneo a esse momento descrito:

No mesmo período, outras medidas oficiais são adotadas em relação à universidade. Três delas merecem destaque: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 2006, p. 30)

A autora detalha a finalidade do Relatório Meira Matos de conter as manifestações dos alunos por meio de ameaças e punições:

Em fins de 1967, preocupado com a “subversão estudantil”, o Governo cria, por meio do Decreto nº 62.024, comissão especial, presidida pelo General Meira Mattos, com as finalidades de: “a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado”. Do relatório final dessa Comissão, algumas recomendações também vão ser absorvidas pelo Projeto de Reforma Universitária: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos. (FÁVERO, 2006, p. 31-32)

Com toda essa efervescência política, ocorrem os debates sobre as vagas excedentes nas universidades. Isto é, os candidatos realizavam a prova de vestibular, que até a década de 1960 era de caráter eliminatório, entretanto não classificatório, e o grande impasse surgia pelo fato de haver uma quantidade maior de alunos aprovados nos vestibulares em relação às vagas disponíveis, aumentando a indignação de todos, e tornando cada vez mais progressiva necessidade da Lei da Reforma Universitária.

De acordo com o autor Wellington Germano, os debates estudantis favoreceram para que medidas fossem tomadas em relação à reforma:

Enfim, no biênio 1967-1968, à medida que o protesto estudantil se exacerbava e conseguia mobilizar, contra o Regime Militar, setores da sociedade civil, o Governo

intensificava a busca de soluções para a crise. Daí a formação de grupos e comissões por iniciativa do Executivo e mesmo do Legislativo. Além [...] ainda a Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o Ensino Superior que funcionou no período 1967-1968 e, sobretudo, a constituição do Grupo de Trabalho de Reforma Universitária – (GTRU) em 2-7-1968. Diante da crise política, o Governo tinha urgência em responder, introduzindo na sua agenda as demandas dos estudantes e de parte da classe média em favor da melhoria e expansão do ensino, notadamente de nível superior. (GERMANO, 2000, p.132)

Em relação ao Grupo de Trabalho de Reforma Universitária, citado por Germano, como também por Fávero (2006) e Celeste Filho (2006), tais autores descrevem como essa comissão foi criada em caráter de emergência. Ela elabora em apenas dois meses, o projeto de Reforma Universitária, tendo a divulgação desta proposta em 16 de setembro de 1968, com o propósito de estudar e planejar ações referentes à melhoria para as universidades. Entretanto, o texto redigido neste anteprojeto de lei da Reforma Universitária é bem generalizado em diversos pontos, dentre eles, o não detalhamento do objetivo do ensino superior, da autonomia universitária, do financiamento universitário, entre outros.

Com isso, a Reforma Universitária passa a ser tema recorrente tanto no Senado como na Câmara dos Deputados, entre os meses de outubro e novembro de 1968, fazendo até que com houvesse concordância pela sua aprovação entre os dois posicionamentos políticos da época-ARENA (Aliança Renovadora Nacional), representando o governo, e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) representando a oposição.

A votação da lei ocorreu em uma sessão mista, entre Senado e Câmara, no dia 6 de novembro de 1968 e foi sancionada no dia 28 do mesmo mês.

O resultado de toda a mobilização em relação à Lei nº 5.540/68 que instaurou a Reforma Universitária foi bem sintetizada por Germano:

A ordem era estancar urgentemente a crise política. Aqui, ao contrário do que se verificou no período populista, por ocasião da tramitação do Projeto de Lei “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, a sociedade civil organizada não se manifestou e nem tampouco ocorreu um autêntico debate no Parlamento. Desse modo, entre julho e novembro de 1968, o projeto foi elaborado pelo GTRU, aprovado e transformado em Lei pelo Congresso e sancionado pelo Presidente da República, General Costa e Silva, em 28-11-1968. Quinze dias antes da decretação do AI-5. Trata-se da Lei nº 5.540/68, que sofreria, logo a seguir, os efeitos do AI-5, mediante a assinatura do Decreto-lei nº 464 de 11-2-1969. (GERMANO, 2000, p. 132)

Diante do contexto no qual a Reforma Universitária foi aplicada, seus objetivos foram logo ofuscados pelo Ato Institucional número 5, como apontado por Germano “A ordem foi restabelecida mediante a centralização das decisões pelo Executivo, transformando a autonomia universitária em mera ficção, bem como pelo uso e abuso da repressão político-ideológica.”

(GERMANO, 2000, p.133). Reforçando a fala de Germano, o autor Luiz Antônio da Cunha, descreve as atitudes das quais os estudantes e todos os membros universitários estavam impedidos de realizar:

O famigerado decreto-lei 477, de fevereiro de 1969, representou a expressão mais acabada das ameaças da repressão política e ideológica à universidade brasileira. Essa norma repressiva dizia que cometeria “infração disciplinar” o professor, o aluno ou o funcionário de estabelecimento de ensino público ou privado que se enquadrasse em diversos casos, entre os quais os seguintes: aliciar ou incitar à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participar nesse movimento; praticar atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados ou deles participar; conduzir ou realizar, confeccionar, imprimir, ter em depósito, distribuir material subversivo de qualquer natureza. (CUNHA; GÓES, 1999, p. 38)

Apesar de toda a pressão estudantil e a atuação parlamentar para que a Lei obtivesse o tão desejado êxito para o ensino superior, diante de um regime autoritário, todas as decisões tornam-se limitadas:

A reforma universitária de 1968, [...] tinha claros objetivos de *restauração* da ordem, mas também contemplava elementos de *renovação*. A atuação do Estado se caracterizava pelo emprego desmedido da repressão política, mas, igualmente, da assimilação (desfiguradas) de princípios avançados que haviam sido colocados por segmentos e experiências universitárias de caráter reformador. Esses princípios, contudo foram negados na prática, revelando a discrepância entre *elaboração* e *implementação* de políticas. (GERMANO, 2000, p. 156)

E desse modo começa o período mais repressivo que o Brasil vivenciou, sendo um golpe fatal na educação brasileira.

É neste contexto que se realizou a reforma da Faculdade de Odontologia de Bauru, unidade nesta cidade da Universidade de São Paulo. A implantação da Reforma Universitária nesta unidade da USP será tema do próximo capítulo.

3 – A Reforma Universitária e a Faculdade de Odontologia de Bauru-USP

Não é possível abordar a Reforma Universitária de 1968 sem destacar a importância da Universidade de São Paulo. As exigências por melhores condições e qualidade no ensino superior, mesmo num contexto de grande tensão de ideologias tão distintas, como a do movimento estudantil e a política ditatorial, para o setor, estavam presentes também em Bauru.

Celeste Filho, em seus estudos sobre a Reforma Universitária da USP, destaca que diante da necessidade de uma mudança na realidade universitária gerou choque que polarizou a universidade, sendo que de um lado estava a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL-USP-, já desmembrada em diversos departamentos, e do outro o Conselho Universitário, encarregado de organizar a instituição.

A fim de tentar encontrar soluções para o futuro da USP, no ano de 1963, o MEC convocou os professores Paulo Sawaya e Florestan Fernandes, no qual em uma das reuniões na FFCL Fernandes apontou três temas para as propostas de reforma da USP:

A necessidade de autonomia financeira como indispensável à autonomia universitária; a pressão pela maior oferta de vagas e de crescimento da USP; e os mecanismos democráticos de gestão universitária. Estes três temas, cinco anos depois, serão cruciais nos debates pela reforma da USP. (CELESTE FILHO, 2006, p.121)

Diante da situação insustentável que se encontrava a instituição, uma vez que não conseguia garantir vagas para os alunos aprovados, isto é, o acesso ao ensino superior público deflagrava sinais de decadência, impulsionando ainda mais o empenho do movimento estudantil para tornar concreta a reforma.

Devido à participação cada vez mais ativa e radical do movimento estudantil, exigindo que o problema dos excedentes fosse solucionado, portanto pressionavam os órgãos colegiados, tanto a Congregação da FFCL como o Conselho Técnico Administrativo, na qual os estudantes suspeitavam da aptidão dos membros de tais órgãos para gerir a reestruturação desejada, o que provocou inúmeros episódios de manifestações discente ocorridas ao longo do ano de 1968, dentre elas a pressão pela demissão de professores catedráticos, a invasão da Congregação no dia vinte e dois de março, e o ápice do protesto em doze de junho na invasão na Reitoria. Dez dias

depois, em 22/06/1968, os alunos fazem uma ocupação na sede da FFCL e ainda impedem o acesso pelas ruas Maria Antônia e Dr. Vila Nova aos prédios da Universidade.

Em resposta a essas manifestações foi criada por meio de votação a Comissão Paritária da FFCL, de professores e alunos para articular os apontamentos necessários dos diversos cursos. Tendo em vista que no dia vinte e seis de junho de 1968, a versão final do Memorial para a Reestruturação da USP é divulgada, tal documento tinha como relator o Diretor do Departamento de Educação da FFCL-USP, Roque Spencer Maciel de Barros, e nele estava previsto a não divisão dos cursos entre formação para a pesquisa ou para caráter profissional, além de indicar a substituição das cátedras pelos departamentos, garantindo a criação e/ou permanência de dezessete institutos das mais diferentes áreas de ensino.

Os próximos passos estavam direcionados para culminar nas propostas da reforma através do Memorial como apontado por Celeste Filho:

A reforma da Universidade de São Paulo começa efetivamente com a votação dos textos elaborados pelos grupos de trabalho. Quando possível, buscava-se redação conjunta dos dois grupos de trabalho que analisaram o mesmo tópico. A votação decisiva a inaugurar o processo de reformulação da USP ocorreu em 20/09/1968, quando da substituição do sistema de cátedras pela organização departamental da Universidade. Na sessão do Conselho Universitário que extinguiu a cátedra na USP, estrategicamente, estavam ausentes e, portanto, não votaram Mario Guimarães Ferri – Reitor, Alfredo Buzaid – Diretor da Faculdade de Direito – e Oswaldo Fadigas Fontes Torres – Diretor da Escola Politécnica. A sessão foi presidida por João Alves Meira – Diretor da Faculdade de Medicina, que votou contra a extinção da cátedra. A votação foi favorável à supressão do sistema de cátedra e sua substituição pelos departamentos. 21 a favor e 7 contra. Num universo de 40 conselheiros, isto significava maioria absoluta, embora fosse necessária apenas maioria entre os presentes às votações (CELESTE FILHO, 2006, p.162)

A partir desse processo da reforma universitária, no seu sentido vertical, isto é, inicia-se na capital, no campus em São Paulo, na qual as principais decisões são tomadas e posteriormente repercutidas nas unidades espelhadas por todo o Estado, são atingidas por tais medidas, inclusive o campus de Bauru, cujo foco será a análise dos documentos que previam a Reforma Universitária.

Pretendia-se inicialmente fazer a leitura e a análise das atas da Congregação da Faculdade de Odontologia de Bauru -FOB- referente ao ano de 1968, do qual a Reforma Universitária foi efetivamente debatida, para isso foram realizadas visitas regulares no setor administrativo do Campus da USP Bauru, mediado pela funcionária responsável que apesar de ser sempre disposta, mostrando o local onde eram, e ainda continua acontecendo as reuniões da congregação,

permitindo o registro fotográfico do local e das atas, considerou inapropriado o acesso a tais documentos. Contudo, ela solicitou o envio de outros dois conjuntos documentais, que se encontravam no Campus da USP, na Reitoria em São Paulo. Um deles é parte do processo da Reitoria da USP - RUSP nº 29.714/66 que trata do fórum da FOB para a Reforma Universitária e o processo RUSP nº 5.939/70 cujo documento relata a efetiva implantação da reforma na USP em Bauru.

O primeiro documento a ser analisado foi apresentado pela Faculdade de Odontologia de Bauru, assinado em 03 de setembro de 1968, durante o fórum e outras reuniões. Sobre a reestruturação da Universidade de São Paulo, tendo como objetivo específico compreender o que propunha tal documento.

O referido documento aponta inicialmente o posicionamento dos docentes e alunos da Faculdade de Odontologia de Bauru diante do projeto do Memorial da Reestruturação elaborado pela Comissão Paritária:

A Faculdade de Odontologia de Bauru, após realizar inúmeras reuniões, tanto de seu corpo de docentes como de seus alunos, como ainda do Fórum Paritário constituído por 11 docentes e 11 alunos, conseguiu estabelecer uma série de conceitos e normas com os quais entende estar colaborando para o aprimoramento do projeto de Reestruturação da Universidade de São Paulo, assim como apresentando alguns princípios pelos quais se deve reger sua participação na futura estrutura que constituirá a nova Universidade, e que são pontos de vista comuns tanto do corpo docente como do discente deste Instituto de Ensino. (Processo RUSP 29.714/66,p.530)

É necessário sinalizar a importância da Comissão Paritária realizada na FOB, esse órgão consultivo que tinha como objetivo realizar recomendações de caráter administrativo aos novos institutos de ensino, na tentativa de propor medidas democráticas para alcançar a autonomia universitária.

Esta comissão visava inicialmente à articulação entre professores e alunos, isto é, um diálogo que buscasse atingir um consenso entre as partes, daí o termo literal que intitula tal comissão, paritária, pois como apresentado na citação acima, pela primeira vez alunos e professores debatem juntos um tema em pé de igualdade (11 alunos com 11 professores) para coletivamente construírem uma universidade que colocasse em prática o significado denotativo que a palavra engloba, de ser uma instituição universal, para todos.

As comissões paritárias de maneira geral também denunciavam a forma elitista do Memorial da Reestruturação, tanto na organização do vestibular, que devido a grande exigência nas disciplinas obrigatórias provocava maior exclusão para os alunos com condições culturais e econômicas desfavoráveis, como também no decorrer dos cursos superiores por conta da sua característica muito teórica e com a fragmentação entre ensino e pesquisa. Dessa maneira propunham uma nova estruturação curricular, dividida em ciclos, sendo que o primeiro fosse composto por disciplinas básicas a fim de reforçar o ensino de 2º grau e o segundo ciclo direciona-se às matérias específicas de cada curso.

Outras propostas eram a ampliação de mais vagas principalmente nos cursos noturnos, de modo que permitisse maior acesso dos alunos, também reivindicavam que as verbas fossem fixas e diretamente repassadas para a universidade sem intervenção governamental, exigiam menor influência das empresas privadas sob o ensino acadêmico cabendo à faculdade agir segundo seus próprios interesses.

Entretanto vale ressaltar que as comissões paritárias não pretendiam extinguir com a hierarquia pelo mérito acadêmico, apenas tentava proporcionar uma discussão sobre a responsabilidade de cada setor, ou seja, desejava preservar todo o sistema administrativo-burocrático. Porém o fato da mesma ter aproximado o corpo docente com o discente, logo atingindo o movimento estudantil, tal proposta coletiva provocava mal estar nos docentes conservadores devido à mobilização reformista em busca de uma igualdade dentro do universo acadêmico, tão estratificado, transformando essa medida em um pesadelo ameaçador para os catedráticos que não apoiavam a reforma.

Na sequência são indicados os fatores dos quais geraram maior concordância entre os professores e alunos em relação ao Memorial destacando as cinco unidades até então instituídas na USP: na capital de São Paulo, Piracicaba, São Carlos, Ribeirão Preto e a de Bauru, sendo que elas são “harmonicamente integradas – com descentralização didática, administrativa, científica, financeira e disciplinar, e interligados por um órgão coordenador.”(Processo RUSP 29.714/66,p.530)

Ainda citam o item III do Memorial para definir o foco da Reforma:

Sua missão não é de estruturar uma nova Universidade, mas a de reestruturar uma instituição já existente... e a da qual muitas escolas cumpriram, ainda que não nos termos de uma universidade integrada, um relevante papel ,e formaram condições tais de ensino

e pesquisa, que seria temerário sugerir para elas uma transformação total. (Processo RUSP 29.714/66,p.530)

Assim como o próprio documento delimita na sequência do apontamento do item supracitado, que toda a mobilização faz parte de um processo gradual, isto é, requer tempo para que sejam percebidos os reflexos do mesmo. Isto deve-se ao investimento financeiro empregado para concretizar as mudanças, como no setor organizacional, pois as instituições já estavam com andamento no exercício do ensino e da pesquisa e alterar sua dinâmica necessitaria da tentativa de um consenso.

Fica evidente no processo que pelo fato da USP ser referência de ensino, tanto no contexto nacional como no internacional, assume uma responsabilidade por qualquer decisão tomada dentro da instituição. Portanto há uma preocupação com o rumo que se seguiria após a reestruturação. Isso também com relação aos chamados “Campus do Interior” e a Faculdade de Odontologia de Bauru está incluída no planejamento de modo ambicioso, como indicado no documento:

Os Institutos da Universidade de São Paulo localizados no interior do Estado tem todos eles, desde já, possibilidade de ampliarem; assim, a existência na atual Faculdade de Odontologia de Bauru, de condições de instalação e equipamento- assim como de pessoal docente no ramo das Ciências Médicas e Biológicas, cria de imediato a possibilidade de funcionamento das disciplinas básicas de um curso de Medicina além da continuação do funcionamento do curso completo de Odontologia ministrado. As boas condições hospitalares da cidade, bem como a colocação à disposição da Universidade de São Paulo, por doação de seus dirigentes, de um grande e moderno Hospital, com a capacidade de 600 leitos, completamente equipado; a existência de um dos maiores institutos de Dermatologia do Brasil, o Instituto de Pesquisas Dermatológicas e Sanatório Aimorés, que inclusive já é centro de treinamento de Clínica Dermatológica e mesmo de Clínica Geral, em nível de graduação, para os alunos dos cursos de Medicina de Faculdades próximas e em nível de pós-graduação para a formação de especialistas; assim como sua posição geográfica e suas –possibilidades de comunicação que já a transformaram em centro médico desta parte do Estado, possibilitarão nos 2 ou 3 anos, sem onerar demasiadamente a Universidade, a instalação da parte aplicada do curso de Medicina referido. Cria-se também, a possibilidade, a médio prazo, a instalação do curso de Ciências Biológicas e Enfermagem(Processo RUSP 29.714/66, p.531-532)

O fundamento que sustentava a possibilidade e o desejo de ampliação dos cursos dentro da USP de Bauru estava calcado no próprio Memorial da Comissão Especial transcrito no documento:

Os princípios da Organização Curricular mostram que com o sistema proposto a Universidade poderá a qualquer momento criar um currículo novo ou extinguir um currículo que já não faz sentido, ajustando-se permanentemente às solicitações da vida

socioeconômica e aos múltiplos e variados interesses dos estudantes (Processo RUSP 29.714/66, p.532)

Pode-se constatar, portanto, que no processo de Reforma Universitária da USP, uma das principais propostas de Bauru seria a incorporação pela FOB da infraestrutura do Instituto Lauro de Souza Lima. Com isto haveria condições operacionais para a criação do curso de Medicina em Bauru. Consequentemente se desafogaria a pressão dos candidatos sobre os cursos de Medicina da USP de São Paulo e de Ribeirão Preto.

A inserção de um curso de Medicina na cidade possibilitaria muitas vantagens na época, pois já havia instalação para isso, o mencionado sanatório Aimorés, atualmente intitulado Instituto Lauro de Souza Lima. O novo curso seria condizente com a vida socioeconômica do município como apontado na citação, sem contar o prestígio para Bauru, de ter um curso que gera a fama e recursos rapidamente, uma vez que além da formação acadêmica incide diretamente para a atuação profissional atendendo as necessidades da população. Além desses fatores, outra preocupação era com a questão das vagas excedentes: o número de candidatos, muitas vezes superior ao número de vagas existentes, nas atuais Faculdades de Medicina em São Paulo e em Ribeirão Preto, ambas da USP, justifica plenamente a criação do curso médico proposto para campus da USP em Bauru.

Em relação à mudança do sistema de cátedra para o departamental, tal medida é relatada no documento de modo generalizado, isto é, sem que houvesse uma explicação se por ventura ocorreu ou não resistência por parte dos membros, apenas é mencionado que aconteceram reuniões para discutir o tema:

Depois de estudos prolongados em nível de corpo docente, corpo discente e o próprio Fórum de Debates em funcionamento, conseguiu-se chegar a uma estruturação departamental que satisfaz as necessidades presentes e com vistas para o futuro, fundamentada que foi dentro dessa filosofia.
O campus de Bauru da Universidade de São Paulo terá com finalidade de oferecer imediatamente as condições necessárias para a instalação da parte básica do curso de Medicina, além da continuação do desenvolvimento do curso completo de Odontologia já em funcionamento. (Processo RUSP 29.714/66, p.532)

Isto demonstra que o fim dos privilégios aos docentes catedráticos não era um consenso em Bauru.

O processo passa a ser categorizado por eixos temáticos dentre eles a autonomia da universidade é um quesito abordado essencial para compreender a reestruturação. É proposto um

estatuto que regeria a USP, nele seria abordada sua autonomia. O Fórum para a reforma da USP da FOB discorrerá sobre o tema:

Chegamos à conclusão a fim de assegurar a completa autonomia política, administrativa, econômica, financeira, assim como didática e científica, a Universidade dever-se-á reger por um estatuto jurídico que permita:

- 1- Escolha do Reitor na exclusiva dependência do órgão máximo deliberativo a ser criado.
- 2- Escolha dos Diretores dos futuros Institutos pelos seus próprios conselhos diretores
- 3- Fixação pela Constituição do Estado de um percentual fixo sobre a renda bruta do Estado e que seria destinado à Universidade de São Paulo, podendo esta aplicá-lo dentro de um planejamento pré-estabelecido por seus órgãos financeiros, sem interferência dos poderes públicos estaduais, ao não ser no que concerne ao enquadramento de seu planejamento financeiro, dentro da moderna técnica econômica e dos métodos empregados pelo governo do Estado, e sem prejuízo do recebimento de outras contribuições ou do estabelecimento de convênios. Só os convênios, cuja aplicação de recursos não interfira na autonomia pretendida, devem ser assinados, subentendendo-se assim que o regime de fundação não é desejável.
- 4- O planejamento e execução de todos os seus programas didáticos e científicos, a forma e a elaboração de seus estatutos e normas, assim como a possibilidade de modificá-los quando necessário, sem nenhuma interferência externa e na exclusiva dependência de seus diversos órgãos administrativos. (Processo RUSP 29.714/66 p.534-535)

Cabe chamar atenção para os tópicos supracitados, pois eles indicam uma proposta extremamente inovadora para a implantação da autonomia universitária.

Tomando por base a numeração do Estatuto, o 1º artigo indica a necessidade de uma autossuficiência administrativa, uma vez, o Reitor da Universidade era escolhido por meio de uma eleição na qual formava uma lista tríplice e por fim o Governador que escolhia esse Reitor, tal procedimento ainda persiste até os dias de hoje, e o documento já levantava a questão da importância da escolha do mesmo ser realizada na unidade, o mesmo acontece com o 2º artigo, pois trata da escolha dos Diretores ser feita não mais pelo Chefe da Faculdade, e sim pelos próprios conselheiros, tornando tais medidas mais democráticas e condizentes à realidade de cada campus.

O 3º artigo é um eixo que merece grande destaque, devido ao seu caráter inédito de propor a independência financeira, que é o alicerce para a efetivação da autonomia universitária, portanto eles exigem um percentual fixo do imposto estadual destinado à universidade, para não continuar a situação das unidades solicitarem recursos financeiros para fins acadêmicos, que por vezes eram barrados (boicotados) pelo governo por conta dos interesses políticos, isto é, havia um contingenciamento de verba.

E por fim o 4º artigo aborda sobre a proposta da implantação de um currículo próprio, com um programa didático, acadêmico e científico sem influência externa, elaborado para atender o contexto de cada unidade.

O estatuto foi criado numa perspectiva visionária, pois seu conjunto é a base para a implementação concreta da autonomia universitária, que abrange a independência administrativa apontada nos dois primeiros artigos, sendo que o segundo foi conquistado no período; a independência financeira citada no terceiro artigo, que foi apenas alcançada na década de 1980, portanto o documento já traz uma proposta pioneira aproximadamente vinte anos antes; e a independência didática, que atualmente o MEC ainda elabora parâmetros curriculares até para o ensino superior, influenciando nas questões acadêmicas, portanto o estatuto presente no documento pode ser considerado um bem valioso que deveria ser considerado ainda na atualidade para que houvesse os avanços para o universo educacional ao invés de retrocessos estúpidos.

O item seguinte é sobre a administração da universidade, dessa maneira é retomada a questão sobre os departamentos:

Quanto à unidade funcional de todo o sistema, entendemos que ela deve ser realmente o Departamento. O estabelecimento desse conceito subtemde compreendermos inadequado no estado atual da evolução do ensino, a permanência da cátedra, pois a carreira universitária deve ser aberta a todos, quantos por seus méritos intelectuais e por sua dedicação e trabalho consigam galgar seus difíceis degraus. (Processo RUSP 29.714/66 p.535)

É possível notar que o plano de carreira torna-se motivo de interesse para os docentes, pois a substituição das cátedras para o departamento está diretamente ligada à figura do catedrático, que no sistema anterior ele era o titular absoluto, ou seja, era responsável por realizar as decisões dentro da Congregação, além de determinar as funções dos demais docentes e as seus respectivos avanços hierárquicos acadêmicos. Portanto quando há a transição, oportuniza a abrangência da carreira docente por mérito intelectual, de acordo com o documento, dessa forma ampliando a perspectiva coletiva e minimizando a postura centralizadora do catedrático.

O processo enfatiza a vantagem do sistema departamental para a carreira docente e o documento é finalizado com tal sentença em tom de aprovação ao memorial redigido pela Comissão Especial da Reestruturação:

O grande número de contribuições, muitas delas de grande valor que está sendo encaminhado ao colendo Conselho Universitário, além dos muitos pontos positivos do memorial elaborado pela Comissão, fazem com que não achemos necessário pronunciarmo-nos sobre os outros detalhes da Reforma Universitária (Processo RUSP 29.714/66 p.535)

O processo 29.714/66 que abrange sobre o Fórum realizado na FOB foi um documento de caráter audacioso trazendo um conteúdo novo, até para os dias atuais, pois em pleno século XXI ainda há debate sobre a paridade na universidade entre docentes e alunos, uma vez que atualmente a proporção é um terço do corpo discente, e na época efetivou a comissão paritária, com cinquenta por cento para cada representação, mostrando que tal procedimento não é utópico, mas sim passível de ser executado como retratado por esse documento. Como se não bastasse à efetivação da Comissão Paritária, o fórum indicou também a proposta da implantação de um curso de Medicina, em uma instituição médica já em funcionamento na cidade, com isso percebe que essas idealizações são galgadas de grande teor racional e por fim o processo contém um estatuto que compreende um tripé necessário para que a plena autonomia universitária fosse alcançada : a autossuficiência administrativa, financeira e didática.

Tais propostas apesar de corresponderem a um período e contexto diferente do atual, elas ainda persistem em fazer parte da nossa realidade universitária devido à uma busca por essa proposta consensual que não foi na sua totalidade conquistada e um dos motivos pode ser notado no processo analisado a seguir, isto é, o pensamento reformista apresentado no documento que descreve o fórum é ignorado e assume uma perspectiva administrativa e puramente burocrática, que generaliza os assuntos sem dar as necessárias respostas.

O segundo processo nº 5.939/70 é referente à implantação da Reforma, ele “fixa normas de caráter transitório para implantar a Reforma Universitária” redigido e assinado pelo reitor da USP em exercício no período Miguel Reale. A princípio coloca algumas considerações que devem ser assumidas para a implantação da Reforma:

Considerando que muitas das providências a serem tomadas dependem da prévia aprovação do Regimento Geral, ainda em estudos, bem como da instalação do novo Conselho Universitário, do Conselho Técnico Administrativo (CTA), do Conselho de Estudo, Pesquisa e Extensão de Serviços à Comunidade (CEPE) (Processo RUSP 5.939/70 p.3)

Tais considerações demonstram a dificuldade entre o que foi planejado e o que foi realmente implantado, isto é, tudo que foi colocado no papel e as coisas que permaneceram nele. Em seguida, a portaria é dividida por capítulos, sendo que o primeiro deles diz respeito aos departamentos e está categorizado em nove artigos:

Artigo 1º- Até o dia 27 de janeiro[de 1970], impreterivelmente, os Diretores das Faculdades, Institutos e Escolas, inclusive os nomeados “pro tempore” deverão encaminhar à Reitoria a redistribuição do respectivo pessoal docente pelos Departamentos, conforme elenco constante, da Portaria nº 1.023 desta data devendo a respeitada a correspondência entre os antigos ou novos cargos ou funções. (Processo RUSP 5.939/70 p.3-4)

No artigo 1º já incorpora a mudança departamental e sobre a distribuição dos cargos através da nomeação entre os docentes.

O artigo 3º continua a discorrer sobre a questão docente, que no caso desde o momento indica em relação ao tempo que desempenhou a função, demonstrando uma tentativa ainda que de maneira interina conservar alguns princípios do sistema de cátedras:

Artigo 3º- Publicadas as Portarias do Reitor, relativas à redistribuição do pessoal docente, pelos Departamentos de cada Unidade, o professor mais graduado e com mais tempo de exercício no mais alto grau da carreira docente assumirá, interinamente a Chefia do Departamento a que pertence. (Processo RUSP 5.939/70 p.4)

Fica implícito que o catedrático continua com suas atividades, ignorando as decisões do sistema de eleição dos docentes para conquistar o cargo de Chefe de Departamento.

Outra incoerência do documento está descrita no artigo 5º:

Artigo 5º- Na eleição do representante do corpo discente (artigo 51, nº IV Estatuto) só poderão tomar parte os alunos já matriculados ou promovidos para disciplinas ou séries a que corresponde o Departamento devendo a escolha cair, de preferência, em alunos que tenham obtido a média igual ou superior a sete nos exames do ano anterior, sem qualquer dependência. (Lei nº 5.540 de novembro de 1968, artigo 38 §2) (Processo RUSP 5.939/70)

Uma vez que é uma afirmação falsa disposta no artigo acima, pois a Lei 5.540/68 possibilita 1/5 da participação discente sem que houvesse as exigências citadas, fazendo com que as suspeitas de boicote com a classe discente se torne visível.

O segundo capítulo contém seis artigos sobre as novas unidades:

Artigo 10º- As novas Unidades enquanto não for aprovado o Regimento Geral, ou o próprio Regimento, reger-se-ão pelo Regulamento da Unidade da qual provem. Se originarem de mais de uma Unidade, adotarão o Regulamento da mais antiga ou o daquela que corresponder o maior número de disciplinas.

Ainda no capítulo II, o artigo 13º contempla como ficará a função dos novos diretores e sobre a Comissão de Orçamento e Patrimônio:

Artigo 13º- Os diretores das novas Unidades, de comum acordo com o da Unidade ou Unidades que provem, proporão dentro de quinze dias, a partir da vigência dessa Portaria, à Comissão de Orçamento e Patrimônio, um plano de redistribuição orçamentária e patrimonial entre as Unidades matrizes e as Unidades criadas, tendo em vista, sobretudo a mudança física operada nos respectivos Departamentos.

A questão da proposta no documento anterior relativo ao percentual fixo do ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços, destinado às universidades públicas (USP e UNICAMP) não é efetivado como pode-se notar no artigo 13º, de tal maneira que indica apenas a criação de uma comissão responsável por redistribuir o orçamento e patrimônio nas Unidades. Foi apenas na década de 1980, que as universidades conquistam a autonomia financeira segundo a proposta do fórum.

As atividades didáticas estão dispostas em apenas dois artigos no terceiro capítulo que seguem abaixo:

Artigo 16º –Ressalvados os casos que já venha sendo feita por disciplina a matrícula dos alunos, no decorrer do ano letivo de 1970 será feita por série, em cada Unidade.

Artigo 17º- A aferição de mérito e os exames, ano letivo de 1970, obedecerão às normas dos regimentos ou regulamentos de cada Unidade.

O quarto e último capítulo abrange as disposições gerais em sete artigos:

Artigo 18º- Enquanto não instalado o novo Conselho Universitário, caberá ao atual, o desempenho das atribuições, daquele do CTA e do CEPE.

Pode-se observar que são atribuídas funções para órgãos já existentes, devido a ausência do Conselho Universitário em algumas Unidades, por conta da mudança. A parte burocrática mais citada nesse documento diz respeito ao cargo docente, isso por causa da extinção das cátedras reforçada no artigo abaixo:

Artigo 19º- A contratação de docente, prevista no artigo 87, §2º do Estatuto, deverá atender aos pressupostos de títulos e de atividades docentes inerentes aos diversos graus de carreira docente, fixada no artigo 85 do Estatuto.

O artigo que faz o desfecho do documento visa o cumprimento dos artigos anteriores: Artigo 24º- Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

O documento foi redigido e assinado pelo reitor Miguel Reale e pelo Secretário Geral José Geraldo Soares de Mello, em 15 de janeiro de 1970.

É possível notar que a questão da extinção das cátedras e a substituição pelo sistema departamental ao longo do documento já foi implementada forma direta assim como no processo sobre o Fórum que discutiu a transição, ambos os documentos não exploram efetivamente sobre as possíveis resistências encontradas, apenas indicam de modo generalizado sobre a mudança e que aconteceram reuniões para debaterem sobre o tema.

Além disso, a própria estrutura dos documentos é distinta, uma vez que o primeiro apresenta decisões mais específicas para o Campus de Bauru, dentro de uma proposta de estatuto, mas também contem um texto descritivo com uma linguagem ambiciosa, pois no momento em que foi redigido, a situação permitia tal característica, envolvendo um sentimento de inovação para o Ensino Superior. Neste primeiro caso o documento apresentava as questões debatidas na Comissão Especial de Reestruturação, com o foco para posição da Faculdade de Odontologia de Bauru.

Já o segundo documento sobre a implantação da Reforma, assume uma perspectiva mais deliberativa, estruturada em artigos, com um vocabulário mais objetivo e funcional, do qual tenta atender somente as prioridades e extirpa qualquer interesse que ultrapasse a ordem prática da reestruturação. Um exemplo disso é a própria questão do anseio em inserir um curso de Medicina na USP de Bauru. A intenção descrita no primeiro processo não é citada em nenhum momento no documento da implantação. O primeiro documento era reivindicativo, o segundo meramente administrativo. Apesar das propostas iniciais serem pensadas por pessoas compromissadas, as expectativas não foram condizentes com o que foi realmente implantado. Até hoje não houve a concretização delas, principalmente o tão sonhado curso de Medicina em Bauru.

4 – A constituição da Educação Básica no Estado de São Paulo

Para a realização da pesquisa sobre a Reforma no Ensino Básico, foi necessário inicialmente um levantamento bibliográfico, no qual foram utilizados bancos de dados virtuais para sua execução. Diante da grande extensão de obras optou-se em delimitar a quantidade, segundo autores que mais dedicaram seus estudos em relação ao tema, e que fossem imprescindíveis para executar a pesquisa.

Num primeiro momento, dedicou-se importância à leituras que analisassem a configuração inicial dos sistemas escolares no Estado de São Paulo. Isto era importante para se compreender o que as reformas educacionais da década de 1970 mudariam na educação paulista.

Dessa forma privilegiaram as obras significativas da autora Rosa Fátima Souza, que constam na referência da pesquisa, *Templos da civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)* e *Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*. Devido a sua grande contribuição teórica na área de história da educação, valorizando o aspecto da cultura escolar no ensino primário e secundário, no qual verificou sobre a primeira Reforma Educacional durante a República:

No final do século XIX e início do XX, a educação popular encontrava-se difundida em nível mundial e seguia os moldes da escola graduada baseada na classificação homogênea dos alunos, na existência de várias salas de aula e vários professores. Tão acostumados estamos a essa modalidade escolar que pouco nos atemos aos seus fundamentos e à sua origem. A implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo ocorreu no interior do projeto republicano de educação popular. Os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da Nação. A escola primária tornou-se uma das principais divulgadoras dos valores republicanos; por isso, os grupos escolares tornaram-se um símbolo. Era preciso torná-los evidentes, exibi-los, solenizá-los! Quando essa nova modalidade de escola primária foi criada no Estado de São Paulo, no início da década de 1890, ela representou uma das mais importantes inovações no ensino. Tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica mais complexa concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho. Assim, a racionalidade pedagógica fundamentava-se na classificação dos alunos, no estabelecimento de um plano de estudos e na determinação da jornada escolar, resultando em um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme. (SOUZA, 1998, p. 15-16)

Para a autora, a educação nesse período era apresentada como a salvação do povo, tamanha a propaganda republicana em espalhar o zelo ao novo sistema, a fim de superar o

modelo educacional anterior, proveniente do Império, criando um otimismo pedagógico jamais visto.

Tal sistema de educação primária implantado em todo território educacional, porém com maior veemência no Estado de São Paulo, no qual a pesquisa definiu-se por esse recorte, durou um pouco mais de oito décadas, ou seja, ao longo desse extenso período que inicia com a reunião das escolas isoladas, a partir do caráter centralizador e urbano, por volta de 1890 com a Reforma republicana, e finaliza, não de maneira pontual, entretanto com a adaptação por parte dos municípios em implantar a Lei nº 5692/71, que instituiu a Educação Básica distribuída em 1º e 2º graus que alterou todo o quadro escolar.

Desse modo, houve diversas mudanças no ensino, grandes enfrentamentos ideológicos e algumas permanências para constituir a escola primária, como constatou Souza em seu livro:

O processo de construção de construção do grupo escolar como uma nova organização administrativo-pedagógica do ensino primário concretizou-se em poucos anos. Uma escola urbana, moderna e de melhor qualidade. A reunião de escolas trazia todos os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a consequente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar. (SOUZA, 1998, p. 49-50)

Em relação ao contexto da época tanto social como principalmente político, a autora Maria Lucia Spedo Hilsdorf, escreveu o livro intitulado: *História da Educação Brasileira: Leituras*, no qual apresenta um olhar crítico da história educacional brasileira:

Mas, de fato, a rigor, ao longo dos anos 1890-1900, os republicanos cafeicultores redesenham, recriam e reproduzem todo o sistema de ensino público paulista, realizando a escola ideal para todas as camadas sociais, pois criam ou reformam as instituições, da escola infantil ao ensino superior (jardins de infância, grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas, escolas complementares, escolas normais, ginásios, escolas superiores de medicina, engenharia e agricultura e escolas profissionais), e definem a pedagogia que nelas será praticada. (HILSDORF, 2006, p. 66-67)

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pelos republicanos para oficializar o novo sistema de ensino, das escolas graduadas, Hilsdorf concorda com Souza, definindo tal período de acordo com diversos setores sociais:

Trata-se, novamente, de “construir a Nação”, isto é, de atingir o alvo que não tinha sido alcançado nos movimentos de 1822 e 1889, agora intentado pelo caminho do desvendamento da cultura brasileira, interpretada segundo as diferentes ideologias em conflito que atravessam o período, vindas da década anterior: o tradicionalismo dos

agrários, o radicalismo dos operários e de setores da classe média e o “americanismo” da burguesia urbana. De outra parte, é interessante lembrar que todo esse período de 1930 e 1945 já é nomeado Era Vargas, pois os componentes de autoritarismo e nacionalismo que costumam ser vistos como marcas do Estado Novo (1937-45) já estavam presentes na própria Revolução de 1930, devido à influência das Forças Armadas e da Igreja Católica, que concorreram, entre outros fatores, para tornar viável este movimento na medida em que viam nele uma oportunidade de colocarem em prática os seus projetos de “educação do povo”. (HILSDORF, 2006, p. 91-92)

Confirmando a fala de Hilsdorf sobre a expectativa de mudança através da educação dentre os diferentes grupos sociais, outra importante historiadora que dedicou seus estudos de maneira notória a respeito do ensino de história foi Circe Maria Fernandes Bittencourt, afirmando:

O projeto de educação nacionalista, retomada com veemência principalmente em meados dos anos dez evolui num ritmo constante até 1939, ano a partir do qual a escola passou a ser parte integrante da política de segurança nacional. Entre os diversos setores ligados aos projetos educacionais, desde intelectuais que atuavam em órgãos públicos do Estado, aos militantes católicos e militares, embora existissem certas divergências entre eles era consensual a necessidade de um projeto nacionalista visando homogeneizar a cultura escolar. (BITTENCOURT, 1989, p. 168)

Para efetivar a Reforma de Ensino foi criada uma lei proposta por Gabriel Prestes, deputado eleito pelo Partido Republicano Paulista em 1891, a fim de detalhar e garantir a homogeneidade das escolas paulistas, como indicado anteriormente por Bittencourt:

A proposta de Gabriel Prestes de se estabelecerem diferentes tipos de escolas foi acatada. A lei nº 88, de 8 de setembro de 1892 (Reforma a instrução pública do Estado), determinou que em cada localidade do Estado onde houvesse de 20 a 40 alunos matriculados haveria uma escola preliminar. Havendo menos de 80 alunos, seriam criadas duas escolas e mais de 80, tantas escolas fossem necessárias respeitando-se o limite de 40 alunos para cada uma delas. Nas escolas com número superior a 30 alunos, haveria um professor e um adjunto. A lei previa a adequação do espaço às exigências pedagógicas: “Cada escola preliminar, além de uma área bastante espaçosa para recreios e exercícios físicos, terá uma sala apropriada para os trabalhos manuais e os objetos e aparelhos necessários para o ensino intuitivo, para o da geographia, do systema métrico e da gymnastica” (art.5º). (SOUZA, 2009, p. 58)

A respeito da tentativa de igualar ensino em todo o Estado, a autora define “além dos programas, os grupos deveriam seguir as mesmas prescrições legais concernentes ao material escolar, à disciplina, ao calendário, aos exames, às matrículas, à frequência e à higiene escolar.” (SOUZA, 1998, p. 48). Dentre os quesitos para implantar uma boa educação, a racionalidade do tempo era um dos mais importantes:

A distribuição do tempo passou a ser a unidade básica para a organização do trabalho escolar. O ensino das matérias era intercalado com marchas, cantos e exercícios ginásticos. Usavam-se cópias, reproduções e manipulação de objetos. No final da aula havia distribuição de prêmios. A configuração da escola renovada, toda ela

fundamentada mais no tipo de ensino, como dissera Caetano de Campos, não se desvinculou efetivamente de uma ordenação sistemática, racionalizada e disciplinar. (SOUZA, 1998, p. 59)

Outro autor que fez um estudo considerável sobre a racionalidade do tempo foi Faria Filho, que dedicou sua pesquisa voltada aos grupos escolares mineiros, porém sua descrição é apropriada às características encontradas nas escolas paulistas, no qual demonstrou que:

Não é sem motivo, pois, que uma das marcas mais fortes do processo de construção e imposição de uma nova forma e cultura escolares, baseado numa ordem racionalizada da escola, teve na delimitação e controlo dos tempos escolares uma de suas mais fortes características e, sem dúvida, mais duradoras consequências. (FARIA FILHO, 2000, p. 70)

E ainda o mesmo relata sobre a dificuldade em implantar a padronização do tempo nos grupos escolares, e com o tempo esse percalço tornaria cada vez mais insustentável:

Nas visitas realizadas pelos inspetores, o normal era que eles encontrassem, segundo os relatos, professoras que não cumpriam o dever de “executar fielmente o programa e o horário de ensino”. Apesar de sempre tecerem comentários sobre ambos os aspectos – programas e horários – é para este último que chamam a atenção, indicando, inclusive, a impossibilidade de “executar o programa” sem que observe o horário. (FARIA FILHO, 2000, p. 71-72)

A nova configuração escolar tinha como alicerce a intencionalidade de modernização pedagógica, para isso foi necessário pautar-se em um método propagado em todo o mundo durante o século XVII até meados do século XIX.

Esse método denominava-se intuitivo e acompanhava a valorização da psicologia e da pedagogia como ciência, para compreender o homem moderno, ou melhor, para a escola o aluno visto como indivíduo:

Com base no Empirismo, teoria do conhecimento em voga desde o século XVII e que afirmava o domínio da natureza pelo homem, os princípios e métodos de Pestalozzi atualizavam no âmbito da instituição escolar a esperança na capacidade humana de conhecer racionalmente o mundo sensível. A escola foi vista como lugar por excelência para a difusão dos saberes elementares (leitura, escrita e cálculo) e para a produção de outro tipo de cidadão. Vinculada à noção de desenvolvimento econômico e social, a renovação pedagógica tornou-se o símbolo da escola reformada. Dessa forma, o discurso do método opunha-se à escola fundamentada na abstração e na memória. Em seu lugar instituía o método racional que resgatava os ideais de aplicação das leis naturais ao ensino e a educação dos sentidos, temáticas recorrentes no pensamento pedagógico de Comenius e Rousseau, entre outros.

O método intuitivo punha em questão a natureza e as características do desenvolvimento infantil como aspectos a serem considerados no processo de ensino. Na época, o problema foi formulado da seguinte forma: Dado que o conhecimento do mundo material é derivado dos sentidos e dos objetos externos, como o processo educacional pode facilitar esta aquisição? Os princípios gerais enunciados por Pestalozzi postulavam que a educação deveria desenvolver a unidade harmoniosa do desenvolvimento do ser

humano, isto é, o desenvolvimento moral, físico e intelectual; afirmava ainda, que havia uma ordem natural na evolução das faculdades as quais deveriam ser desenvolvidas mediante exercício apropriado. As faculdades perceptivas consistiam na base da aquisição de futuros conhecimentos, portanto, o processo natural da educação deveria partir do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido, dos fatos para as causas, do concreto para o abstrato. (SOUZA, 2009, p. 40-41)

Já no final do século XIX, mais especificamente na década de 1920 no Brasil, uma nova proposta de escola é difundida, movimento denominado Escola Nova, e sobre esse processo de mudança do método de “lições das coisas”, o método intuitivo para o escolanovista, Souza declarou:

De fato, nos anos 1920, a propagação das ideias da escola nova abalou as concepções educacionais enraizadas desde o início da República, isto é, a supremacia do método intuitivo como marco da renovação e modernização do ensino e a consideração do sistema escolar paulista como referência modelar. Para muitos educadores, São Paulo continuava na liderança da renovação educacional do país experimentando os métodos ativos de ensino. Para outros, principalmente os autodenominados renovadores da educação nova, o sistema de educação paulista encontrava-se ultrapassado. A questão é importante, pois essas lutas de representações consolidaram um modo peculiar pelo qual os educadores paulistas, professores e administradores do ensino, entenderam e atuaram no sentido de concretizar a renovação pedagógica no âmbito das práticas escolares. (SOUZA, 2009, p. 170-171)

A esse respeito Fernando de Azevedo, um dos diretores de Ensino de São Paulo e integrante e idealizador do movimento escolanovista. E um dos redatores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, foi destacado por Hilsdorf:

Quando escreveu *A cultura Brasileira*, no final da década de 30, Fernando de Azevedo representou a educação escolar da Primeira República como um imenso platô de “estabilidade e rotina” (p.642), dizendo, de um lado, que a escola esteve à margem das preocupações dominantes entre os políticos ; de outro, que as transformações no sentido da modernização da escola brasileira somente aconteceram ao longo da década de 20, quando outros educadores liberais foram introduzindo a pedagogia da Escola Nova no país por meio de reformas realizadas nos sistemas estaduais de ensino. Esse processo culminou no aproveitamento de suas ideias pela Revolução de 30, a grande revolução burguesa que, essa sim, estendeu a todos os direitos liberais que a Primeira República não conseguira concretizar, inclusive o direito à educação. Para Fernando Azevedo a presença dos adeptos e divulgadores da Escola Nova nos anos 20 e 30 marca a educação brasileira como um verdadeiro “divisor de águas”, separando a mentalidade tradicional e velha da nova e progressista. Isso quer dizer que todos aqueles que se opunham, ou tinham propostas alternativas, como os trabalhadores, os católicos e os defensores da pedagogia moderna, quer tivessem atuado no período monárquico, quer no da República, quer fossem defensores da educação popular, quer tivessem renovado o ensino técnico, foram enfileirados por ele sob a rubrica de tradicionalistas. Azevedo deixa de fora apenas os protestantes americanos, “fermento novo na massa de ensino” (p. 593) e algumas iniciativas dos republicanos paulistas que ele vê como “antecedentes” dos progressistas. (HILSDORF, 2006, p. 79)

Concordando com as autoras, Diana Gonçalves Vidal afirma sobre a Escola Nova, movimento educacional muito abordado pela autora, portanto a partir da definição “Por outro, a nova gramática escolanovista lançava desafios ao modelo, traçando-lhes novos perfis, num processo considerado por Tyack e Cuban(1999) como *hibridação*.”(VIDAL, 2006, p.11), isso quer dizer, como já citado por Souza, em relação à tentativa dos reformadores da educação de substituir o ensino ativo (intuitivo) para a escola ativa(escolanovismo), no fim a concepções de ambos tornaram-se próximas, como expôs Vidal :

Um exemplo da hibridação entre as duas gramáticas pode ser captado na equivalência entre *ensino ativo e escola ativa* persistente atualmente no discurso educacional. Se a primeira fórmula surgiu no vocabulário educativo nas últimas décadas oitocentistas e concernia à maneira como os saberes escolares deveriam ser trazidos ao aluno, supondo a atividade dos professores na realização de experimentos e no oferecimento de imagens e objetos que concretizassem a aula, a segunda foi criada apenas em 1917, difundindo-se mundialmente a partir de 1922(Hameline 1995), e pretendia deslocar para os alunos o princípio mesmo da ação, relegando-lhes o papel principal na feitura das tarefas e na descoberta do conhecimento. Era pela prática dos métodos de projeto e centros de interesse que as crianças deveriam solucionar problemas e construir experimentos, ainda que sempre orientadas pelos docentes. Apesar de diversos, os termos que não chegaram a ser totalmente deslindados pelos educadores novos dos anos 1920 e 1930. A importância dos Grupos Escolares na consagração de uma *forma escolar* (Vicent 1980) do ensino primário, que unia gradação e seriação de conteúdos a método intuitivo, desdobrado parece ter borrado as diferenças e favorecido a aproximação entre as concepções de *escola e ensino ativos*.(VIDAL, 2006, p. 11-12)

A escola que estava sendo construída difundiu sua cultura através de comemorações que marcaram seu sistema de ensino:

A escola primária republicana instaurou ritos, espetáculos, celebrações. Em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato, ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria. Festas, exposições escolares, desfiles dos batalhões infantis, exames e comemorações cívicas constituíram momentos especiais na vida da escola pelos quais ela ganhava ainda maior visibilidade social e reforçava sentidos culturais compartilhados. Eles podem ser vistos como práticas simbólicas que, no universo escolar, tornaram-se uma expressão do imaginário sociopolítico da República. (SOUZA, 1998, p. 241)

Além da difusão da nova cultura escolar e da mudança de método como já apresentado, o sistema escolar republicano exigia um espaço que garantisse a implantação satisfatória do ensino, como também servir de propaganda direta e de fácil identificação da mudança entre o Império e a República, portanto foram construídos verdadeiros templos educacionais, “dessa forma, os edifícios dos primeiros grupos escolares puderam sintetizar todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver!” (SOUZA, 1998, p. 123):

Os novos prédio escolares tornam-se marcos na paisagem urbana passam a ter características próprias que os diferenciam de outros edifícios públicos e particulares, representam o espaço específico destinado a realização de atividades e práticas educativas. A qualidade da construção e a riqueza de ornamentos e detalhes representam essa importância atribuída à escola nesse primeiros anos de República. (OLIVEIRA, 2007, p. 42)

A arquitetura escolar fazia parte do processo de ensino para garantir que o método fosse efetivado com êxito, com isso era levado em conta à higiene, a postura do aluno e a disciplina, como bem apontou Faria Filho e Vidal para o artigo intitulado *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*, definindo que:

O convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e a higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar com relação à cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República. Se novos espaços escolares foram necessários para acolher o ensino seriado, permitir o respeito aos ditames higiênicos do fim do século XIX, facilitar a inspeção escolar, favorecer a introdução do método intuitivo e disseminar a ideologia republicana, novos tempos escolares também se impunham. Num meio onde a escola até então era uma instituição que se adaptava à vida das pessoas – daí as escolas isoladas insistirem em ter seus espaços e horários próprios organizados de acordo com a conveniência da professora, dos(as) alunos(as) e levando em conta os costumes locais –, era preciso mais que produzir e legitimar um novo espaço para a educação. Era preciso também que novas referências de tempos e novos ritmos fossem construídos e legitimados. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 25)

Estando de acordo com essa observação, Silvia Wolff destaca que a busca republicana em ostentar seu feito pela educação determina que “um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem escolas públicas, edifícios muito evidentes facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental” (WOLFF, 1992, p. 48).

Alguns grupos escolares continham “programas arquitetônicos mais complexos, que contemplavam espaços específicos como, por exemplo, bibliotecas, laboratórios, oficinas e ginásio, ficavam restritas às chamadas escolas-modelo e às escolas-normais.” (OLIVEIRA, 2007, p.33)

Entretanto todo esse luxo nas edificações com o tempo foi apresentando decadência, como designado por Fabiana Valeck Oliveira:

Considerando que desde as primeiras décadas do século XX o Estado não havia conseguido abrigar em suas novas escolas toda a população em idade escolar e que também o ritmo das construções escolares não havia acompanhado, na mesma proporção, o crescimento populacional – associado a grande corrente migratória da

virada do século – a demanda de alunos por vagas nas escolas públicas e a escassez dos prédios escolares contribuíam para que muitas crianças continuassem fora da escola. [...] Após um período de aproximadamente duas décadas de grandes investimentos na construção de escolas públicas registra-se um declínio na elaboração e execução de projetos e obras para edifícios escolares. Os últimos prédios foram construídos em 1919, ficando os projetos e obras em 1920 e 1934 praticamente estacionados, recorrendo o Estado ao aluguel de casas e outras instalações para o funcionamento, quase sempre inadequado, de salas de aula. (OLIVEIRA, 2007, p. 49-50)

Da mesma forma que os republicanos tinham o interesse de implantar escolas com o mesmo projeto de ensino e arquitetônico a partir do mesmo molde, a proposta não foi concretamente colocada em prática pelo fato das diferenças entre os grupos sejam elas regionais, financeira, administrativa, entre outros.

Tais detalhes dos desafios enfrentados pelas escolas e seus profissionais, foram organizados e sistematizados graças ao trabalho de duas fundamentais categorias profissionais do novo sistema de ensino: os inspetores e os diretores, a respeito disso Faria Filho aponta que:

Realizar o intenso trabalho de produção de uma nova e singular cultura escolar, tendo como referência os grupos escolares, legitimá-la e impô-la como referência para o conjunto da instrução pública primária foi uma tarefa à qual se dedicaram, particularmente, dois conjuntos de profissionais: o primeiro, constituído na sua totalidade por homens, eram os inspetores de ensino, categoria “profissional” que existia desde inícios do Império e que se viu sobremaneira fortalecida pela reforma que introduziu os grupos escolares; a segunda, composta exclusivamente por mulheres, eram as diretoras, criação genuína da reforma e à qual era debilitado, em boa parte, o fracasso ou sucesso dos grupos escolares e, portanto, da reforma. (FARIA FILHO, 2000, p. 91)

Souza também dissertou sobre os novos profissionais e os transtornos que rotineiramente surgia pela falta de homogeneidade dos grupos escolares e das escolas isoladas:

Logo o idealismo dos reformadores da instrução pública viria a soçobrar surpreendido pelos obstáculos apresentados pelas condições humanas e materiais das escolas. Menos de uma década havia se passado desde a implantação dos novos programas quando os inspetores escolares começam a constatar e denunciar a falta de uniformidade e a inexequibilidade do programa em vigor. (SOUZA, 1998, p. 208)

A fim de melhor detalhar sobre a função desempenhada pelos inspetores retoma-se a fala de Faria Filho:

Ao sistema de inspeção, dividido em inspeção técnica e administrativa, foi, na reforma, confiada uma gama bastante variada de funções que iam do controle dos livros de escrituração obrigatória – livros de matrícula, de frequência, de visitas e de ocorrências – passando por uma série de procedimentos de controle do professor e do exercício de sua função até chegar à definição dos inspetores como verdadeiros organizadores da instrução pública no estado. (FARIA FILHO, 2000, p. 93-94)

Os novos papéis assumidos para atender o setor administrativo cada vez mais estavam em foco, assim como os já citados inspetores de ensino, também os diretores realizavam tarefas necessárias para compor esse novo modelo de escola:

Desde o início, diretor assumiu um papel central na estrutura hierárquico-burocrático que ensaiava os primeiros passos no ensino público paulista. Ele foi considerado o elemento-chave que transformaria a mera “reunião de escolas” em uma escola graduada orgânica. Na visão organicista em voga na época, o diretor era o cabeça, o elemento fundamental para a organização da escola graduada. A importância do diretor para uma boa organização do grupo escolar prevaleceu por muito tempo. (SOUZA, 1998, p. 74)

A autora faz um alerta sobre as dificuldades dos primeiros anos da implementação dos grupos escolares, uma vez que era complicado cumprir as tarefas determinadas tanto para o diretor como para os inspetores sem um regimento interno:

A impossibilidade de os inspetores manterem um controle constante sobre as escolas graduadas e não graduadas concorreu ainda mais para a substituição da orientação direta pela burocracia documental. O estabelecimento de uma hierarquia centralizada de poder no interior da escola, incorporado pelo cargo de diretor, criou problemas e tensões. Especialmente nos primeiros anos após a implantação da escola graduada, a inexistência de normas rígidas para o desenvolvimento de atividades e competência foi ponto de estrangulamento. A necessidade de um regimento interno foi assinalada pelos inspetores visando regulamentar as relações internas, às vezes tensas e problemáticas. (SOUZA, 1998, p. 83-84)

Entretanto certas dificuldades acompanharam toda a duração do ensino republicano, como as dificuldades em estabelecer um rigor na racionalização do tempo, nas relações entre os profissionais da educação, nas altas taxas de evasão dos alunos e na repetência dos mesmos, dando assim brechas para muitos questionarem o êxito do sistema vigente.

Outro profissional que ganhou muito destaque e preocupação por parte do Estado ao longo dos anos da nascente República foi o professor:

A valorização social do professor e o início da profissionalização do magistério primário constituem dois tipos aspectos significativos das transformações educacionais verificadas no final do século XIX, no Estado de São Paulo. A importância dada à educação popular nesse período proporcionou a constituição de representações sobre a profissão docente nas quais o professor passou a ser responsabilizado pela formação do povo, o elemento reformador da sociedade, o portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que se poderia reformar a escola e levá-la a realizar as grandes finalidades da educação pública. Sobre a desoladora figura do mestre-escola do Império, combalido, sem vitalidade e sem ânimo, vergado pelo abandono e pela precariedade de recursos financeiros e materiais – sobre a figura do mestre-escola da palmatória e do compêndio – foi construída a figura enaltecida dos apóstolos da instrução primária. Profissionais de sólida competência, cônscios de sua missão, formados pela Escola Normal - o “templo de luz”, o viveiro de onde saíam os heróis anônimos da República. (SOUZA, 1998, p. 61-62)

A carreira docente como apresentada por Souza, estava veiculada à vocação, mas aos poucos foram exigidos critérios para formar e selecionar os “melhores” para ocupar o cargo:

A formação passou a ser critério fundamental para o ingresso na carreira. Além dela, dois outros critérios condicionaram o recrutamento no magistério primário: a competência legitimada por meio de concursos e a interferência política. A predominância de um ou outro, a conciliação e as constantes modificações de alguns requisitos legais demonstram o jogo de interesses e privilégios ao qual foram submetidos os profissionais do ensino primário. (SOUZA, 1998, p. 70)

Além desses personagens presentes na escola, também deve-se atentar para o público alvo a quem esse modelo queria atingir, uma escola direcionada para a massa, porém, “em pouco tempo ficou evidente que uma boa parte desse ‘povo’ encontra-se fora da escola enquanto uma parcela da sociedade havia se apoderado dela”. (Souza, 1998, p.106). Isto quer dizer, como ressalta Souza, a população mais abastada tinha mais privilégios no momento da matrícula. Também havia uma forte presença de alunos pertencentes à famílias estrangeiras, justificada pela alta ocupação em diversos setores dos imigrantes no país.

Outro fator apontado por ela em relação aos alunos negros que faziam parte da população excluída, devido principalmente o fato da proximidade com a data da abolição, portanto seus vestígios de marginalização estavam intrínsecos na sociedade. Entretanto no decorrer dos anos do grupo escolar as portas foram abertas mesmo, que de modo acanhado a alunos de várias camadas populares:

Os únicos dados referentes às características dos alunos, solicitados pela Inspetoria, diziam a respeito à média das idades e à nacionalidade. O primeiro deles se explica pela observância da obrigatoriedade escolar e pela preocupação com a homogeneização das classes – elemento fundamental nas escolas graduadas. O segundo refere-se à nacionalidade e às políticas de nacionalização da população imigrante. (SOUZA, 1998, p. 110)

As escolas inicialmente eram divididas por gêneros, mas por uma necessidade de deferir as matrículas dos alunos e abranger a frequência maior do público feminino, então tornou-se mista:

Nos primeiros anos da República, o número de escolas públicas do sexo masculino criadas no Estado suplantava o de escolas do sexo feminino.[...]O crescimento elevado do número de escolas mistas é denotativo,[...] de maior participação da mulher na escolaridade elementar. Se isto era válido para as escolas isoladas, com maior razão foi atestado nos grupos escolares que atendiam, proporcionalmente, o mesmo número de meninas e meninos. (SOUZA, 1998, p. 114)

Portanto, a estrutura de muitas escolas estava associada à divisão de gêneros para acomodar e disciplinar os alunos. De acordo com a autora, e brevemente indicado anteriormente, a escola apresentava alguns obstáculos em relação às famílias do aluno e o próprio aluno:

Naquela época, a escola ainda não era uma instituição globalizada. Os pais decidiam quando mandar os filhos à escola – quando estivessem maiores, quando podiam liberá-los do trabalho doméstico ou prescindir do trabalho infantil para compor a renda familiar ou quando vinham residir na cidade ao sair do campo. Para muitos, aprender a ler, escrever e contar era o suficiente. (SOUZA, 1998, p. 115)

Tal postura diante da educação estava atrelada à evasão e a repetência como reforça a autora:

A média das idades indica-nos também que o curso primário não era realizado pelos alunos em uma sequência ininterrupta. Além da repetência, É provável que os estudos fossem frequentemente interrompidos pela mudança de local de residência da família ou pela necessidade do trabalho infantil. O alto índice de alunos eliminados anualmente nos grupos escolares aliado à baixa frequência, como consta dos relatórios dos diretores, confirma essa hipótese. (SOUZA, 1998, p. 116).

Nesse primeiro momento foram analisadas as características tanto política, como econômica e também administrativa que influenciaram no âmbito escolar durante todo o período republicano a fim de atender as novas exigências sociais e a expectativa depositada na educação, além disso, foram pontuadas as consequências que fizeram com que o modelo escolar rompesse com os padrões organizacionais e curriculares vigentes e fossem substituídos, através de reformas educacionais durante o final da década de 1960 e início da década 1970, que foi um marco transitório da escola graduada para o início da escola básica no país.

5 – A reforma da Educação Básica na década de 1970

Ao longo dos anos os templos escolares que a República constituiu começaram a apresentar sinais de ruínas. As propostas iniciais do ensino não estavam sendo colocadas em prática, muitos alunos não conseguiam acompanhar os conteúdos propostos, resultando em diversos problemas, porém cada vez em maior escala como muito bem colocou Souza, em seu livro *Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*:

A partir de 1945, com o fim do Estado Novo e o restabelecimento da normalidade democrática, a defesa da democratização do ensino voltou a ocupar lugar de destaque nos debates e disputas em torno dos projetos para a sociedade brasileira. As críticas dos educadores, intelectuais e políticos em relação à situação da educação no país ressaltavam problemas persistentes como a falta de vagas, a alta seletividade do ensino público, as péssimas condições materiais das escolas, o despreparo dos professores, o arcaísmo dos métodos de ensino, a incompatibilidade entre a escola e as necessidades da sociedade brasileira. (SOUZA, 2009, p. 346)

Levando em consideração o contexto histórico, mais uma vez toma por base a descrição teórica de Hilsdorf, que detalha:

A existência de mais de 50% de analfabetos no país, por exemplo, não foi considerada um fator preocupante, caindo no vazio a fala do constituinte e diretor do IBGE, Teixeira de Freitas, que provocou com dados técnicos ser possível o oferecimento pelo Estado de uma escola primária de três anos para toda a população. Desde o início da década de 40 a sociedade brasileira passava por um processo muito acentuado de industrialização de bens de consumo e de urbanização, com altas taxas de migração interna da zona rural para as cidades, nas quais as ocupações exigem outro estilo de vida, com mais anos de escolarização. Se a cultura urbano-industrial já era definida como escolar, isto é, implicando em relações sociais e culturais letradas, o êxodo rural de analfabetos trazia uma dificuldade que parece não ter sensibilizado os constituintes para o seu enfrentamento. (HILSDORF, 2006, p. 109)

Quando a autora trata sobre os constituintes, ela se refere que “a Assembléia Constituinte de 1946, que elaborou a nova Constituição que viria a substituir aquela de 1937[...]” (HILSDORF, 2006, p. 108). Portanto, vale ressaltar que durante o período denominado Estado Novo (1937-1945), no qual Getúlio Vargas governava como ditador, foi criada uma Constituição (1937) cujo o intuito era deixar a educação pública à margem, ou seja, não seria mais de responsabilidade governamental garantir acesso à todos, uma vez que houve incentivo aos pobres de realizarem matrículas voltadas ao ensino profissionalizante criando uma polarização escolar.

Ainda sob a ordem do Estado Novo, em 1942 iniciou a Reforma Capanema, com a denominação de Leis Orgânicas de Ensino, criada pelo então ministro da educação, Gustavo Capanema, que organizou o ensino industrial, provocando reflexos no ensino secundário, além de decretar a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e em anos posteriores a criação do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem), isto é, todos os setores como industrial, comercial e agrícola, seriam respaldados pelo incentivo ao ensino técnico.

Já em 1946, com o Governo Provisório, o decreto de Lei Orgânica estruturou novamente o ensino primário e normal, retomando a ideia implantada pelos Pioneiros da Educação, de que a educação é para todos. Sobre isso Hilsdorf declara:

[...]os debates na Assembleia Constituinte de 1946 foram pautados segundo os alinhamentos ideológicos mais amplos concernentes aos direitos da Igreja e do Estado sobre a educação – revestidos de disputas em torno do ensino público *versus* o ensino privado -, configurando-se como “momento de luta entre os pioneiros e os católicos”. Simultaneamente postergava-se para a futura etapa da aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) as principais definições da política educacional nacional. Essa espera duraria 15 anos. (HILSDORF, 2006, p. 109-110)

A respeito da Lei de Diretrizes e Bases, que desencadeou intensos debates como já declarados, devido ao intuito inicial de privilegiar os interesses de escolares particulares em relação aos da escola pública, Souza tratou:

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases ratificou a obrigatoriedade escolar primária de seis anos de duração acrescentando ao curso primário um curso complementar de duas séries. No entanto, manteve distorcida a integração com o ensino médio, ao permitir aos concluintes da 6ª série do primário o ingresso na segunda série do ensino ginásial, e não na 3ª série como seria a articulação decorrente. (SOUZA, 2009, p.350)

Diante de diversas discussões em relação aos caminhos que o sistema de ensino iria percorrer, o currículo seria um dos primeiros a serem alterados a fim de atender as necessidades propostas de democratização, uma vez que estaria servindo como instrumento direto de estratégia política:

A discussão sobre a elaboração científica dos programas voltava à tona de forma ainda mais sistematizada e orgânica. O aperfeiçoamento da técnica pedagógica de elaboração dos currículos manifestava a racionalidade almejada no campo educacional pela incorporação das ciências da educação. Ao mesmo tempo, o enfoque técnico remetia os problemas da melhoria da qualidade de ensino e inovação educacional para o âmbito das preocupações com eficiência, controle, previsão. O desenvolvimento do campo do currículo no interior de instituições de pesquisas educacionais como Inep e os Centros de Pesquisa (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais CBPE – e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais CRPE) encontraria espaço e amparo nas concepções científicas racionalizadoras de intervenção sobre a escola. Num primeiro momento, o pensamento curricular vai integrar diferentes enfoques, particularmente os princípios ideário

escolanovista com os princípios do tecnicismo que se tornaria a tendência predominante nos anos de 1970. (SOUZA, 2009, p. 358)

Nota-se através das palavras de Souza que a ciência estava gradativamente ganhando enfoque com caráter técnico, nessa preocupação além de incorporá-la no currículo, também foram criadas instituições para realizar pesquisas de cunho quantitativo.

A autora ainda ressalta da influência americana sob a educação nacional e a disseminação o ensino técnico:

O movimento de renovação pedagógica das escolas primárias paulistas desencadeado pelo Departamento de Educação, no início da década de 1960, baseou-se em muitas dessas “novas” concepções em circulação no campo pedagógico. Nesse processo, a orientação do Programa de Assistência Brasileira-Americana no Ensino Elementar (Pabae) tornou-se a diretriz norteadora da educação primária em São Paulo. Em realidade, o Pabae, fruto de um acordo assinado entre Brasil e Estados Unidos em 1956, tinha como finalidade treinar supervisores, professores de escolas normais e professores primários e produzir material didático. Com sede em Belo Horizonte, o Programa oferecia bolsas de estudos nos Estados Unidos para o aperfeiçoamento dos profissionais em Educação. (SOUZA, 2009, p. 358-359)

Fundamentando a fala de Souza, Hilsdorf atenta sobre o período após o Governo Provisório (1954-1955), isto é depois da morte de Getúlio Vargas, no qual o Juscelino Kubitschek é eleito presidente do país, cuja sua promessa de campanha era modernizar o Brasil:

O governo federal foi instrumento desse processo, primeiro no governo Vargas, com base no capital nacional, depois, no governo Juscelino Kubitschek, com o apoio do capital estrangeiro. Kubitschek estimulou a vinda de empresas estrangeiras que implantaram a indústria de base (automóveis e siderúrgicas, por exemplo), promovendo a chamada “substituição de importações”, embora, ao mesmo tempo, deixasse de pagar os juros da dívida externa e se negasse a recorrer ao FMI em nome de uma orientação política nacionalista liberal e democrática (HILSDORF, 2006, p.122)

Hilsdorf salienta que os governos seguintes ao de Juscelino, como Jânio Quadros e João Goulart percorriam os mesmos passos nos setores econômicos assim atingindo diretamente a educação.

O governo de Jânio Quadros durou oito meses quando renunciou, e seu vice, João Goulart, assumiu o poder, provocando tensão política no país, dessa forma em uma primeira oportunidade os partidos conservadores: União Democrática Nacional (UDN) e o Partido Social Democrático (PSD), o acusavam de aliado ao comunismo, pelo fato de ter uma postura esquerdista (é importante lembrar que a tensão mundial diante da Guerra Fria pairava sobre a política internacional, preocupando diretamente o governo brasileiro), posteriormente dentro de

um acordo, Goulart foi empossado chefe de Estado, pelo governo parlamentar, entretanto as dificuldades encontradas tornaram-se muito mais visíveis, o que justificado pela ameaça socialista em tomar o poder, então os militares das Forças Armadas, Igreja Católica e a forte influência americana, apressaram-se e em 31 de março de 1964 deram o golpe de Estado:

Começava o período do governo militar, com seu regime centralizado e coercitivo e sua política de desenvolvimentismo associado, isto é, a etapa da economia embasada na indústria e dependente do capital estrangeiro. Essa orientação pode ser sintetizada na seguinte frase de um governante da época: “O povo vai mal, mas a economia brasileira vai bem”, indicando que em decorrência da política dos militares e empréstimos em favor do monopólio econômico, ocorreria o desenvolvimento do país (o chamado “milagre econômico”), mas com base no crescimento das taxas de concentração de renda e contenção dos movimentos sociais populares que haviam marcado a década anterior.(HILSDORF, 2006, p. 122)

O reflexo desse regime autoritário para a educação é definido por Hilsdorf como:

No campo da educação as políticas implementadas no período segundo o enquadramento do desenvolvimentismo e da segurança nacional vão sendo realizadas sob a justificativa ideológica liberal de que investia na melhoria do “capital humano”, para adequar a sociedade aos patamares das exigências modernas da produção internacional. (HILSDORF, 2006, p.123)

A definição de capital humano pode ser entendida como conceito difundido pelos economistas para explicarem a diferença social, portanto propagavam a ideia de que através da qualificação profissional, ou seja, cada indivíduo deve oferecer o melhor produto do seu trabalho em menor tempo. O caráter do capital humano é funcional, prático, e fragmentado, alicerçado na competitividade.

O capital humano pelo fato de colocar a responsabilidade educacional no sujeito, espalhando a abordagem educacional de pedagogia das competências, dessa forma diretamente o governo deixou a educação à margem, fazendo com que o ensino privado fortalecesse ainda mais nesse período, assim conforme Hilsdorf (2006, p. 121) definiu: “[...]a tendência da redução da ação direta do Estado na educação em proveito das instituições privadas já era visível na política educacional do período da ditadura militar e, na atualidade, se enquadra abertamente nas diretrizes dos governos neoliberais.”

O efeito que isso gerou na educação é indicado por Souza:

Embora voltado para o “como fazer”, para as urgências da prática educativa, a renovação do ensino paulista no início dos anos de 1960, ao associar ciência e tecnologia, acentuou o processo de desqualificação do professor ao depreciar sistematicamente os saberes docentes tradicionais. [...] isso ocorreu não somente com o professor, mas também, com todos os profissionais diretamente ligados à orientação do ensino (inspetores, diretores,

auxiliares de inspeção, delegados). A orientação, antes calcada na autoridade da experiência, foi gradativamente substituída pela orientação técnica legitimada pelas ciências da educação. (SOUZA, 2009, p. 360)

Hilsdorf revela que tal postura estava intimamente ligada ao fato do capital estrangeiro, principalmente o norte americano influenciar tanto na economia como também na cultura nacional desde a década de 1920.

A mesma autora ainda abordou sobre o processo que estabeleceu o apoio de organismos internacionais para constituir as reformas educacionais:

Entre 1964 e 1968 foram assinados 12 acordos MEC-USAID¹, com a finalidade de diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira na linha do desenvolvimento internacional baseado no “capital humano”. Os assessores da USAID agiam segundo uma evidente mentalidade empresarial, que, combinada às medidas de exceção da área militar, deu as marcas da política educacional do período: desenvolvimento, produtividade, eficiência, controle e repressão. (HILSDORF, 2006, p. 124)

Para Moacyr de Góes, escritor que participou do movimento de alfabetização "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler", e foi Secretário da Educação em 1964, no estado do Rio Grande do Norte a união do MEC com a USAID, isto é, um acordo estabelecido entre professores universitários brasileiros com técnicos americanos apresentava a seguinte caracterização:

Os Acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional. (CUNHA; GÓES, 1999, p.33)

O controle provocado por esses acordos pós-golpe militar surtiu uma série de transformações no cenário nacional, como apontadas por Góes:

Os movimentos de educação e cultura popular foram destruídos e os seus educadores e aliados cassados, presos e exilados. Para eles, como para as lideranças dos trabalhadores, começa o caminho em direção aos “anos de chumbo.” (CUNHA; GÓES, 1999, p.34)

A respeito do fechamento dos movimentos culturais do país, o autor José Willington Germano reforça a declaração de Góes e ainda cita sua influência, principalmente na capital do Rio Grande do Norte, que também repercutiu em todo o Brasil no período:

A escalada repressiva desencadeada depois do golpe de 1964 atingiu diretamente a educação. Os denominados movimentos de educação e cultura popular – CPC (Centro Popular de Cultura/UNE), MCP (Movimento de Cultura Popular), MEB, Ceplar (Centro de Educação Popular), Pé no Chão... – foram todos fechados ou mutilados e muitos de

seus participantes foram presos e cassados. Em Natal, um capitão de corveta (Thomaz Edison Goulart do Amarante) assumiu a Secretaria de Educação, em substituição ao professor Moacyr de Góes e a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” foi acusada no IPM (Inquérito policial Militar) de “movimento educacional nitidamente subversivo”, de “subversão educacional” ou ainda “obra perniciosa colocada a serviço da subversão”; as suas escolas e bibliotecas foram fechadas e destruídas. (GERMANO, 2000, p.106)

Diante das reformas educacionais, Germano reitera que: “O ciclo de reforma da educação brasileira se estende também, para o ensino primário e médio, cujo marco principal é a Lei 5.692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.” (GERMANO, 2000, p. 159), ele ainda ressalta que tal reforma educacional é a décima, desde a proclamação da República.

Articulando as reformas de 1968 e 1971, mencionadas por Germano, a autora Hilsdorf constatou que:

Se entre os anos 50 e o início da década de 60 se concebia a cultura – produto dos grupos sociais – como elemento de transformação econômica e social do país, no pós-64 o ensino será pensado outra vez de cima para baixo, na direção tecnicista dada pelos interesses atendidos com os acordos MEC-USAID. Racionalidade, eficácia e produtividade são representações dos objetivos atribuídos às reformas cuja contraface, denunciada por vários autores, era a despotencialização das iniciativas dos movimentos sociais mediante a repressão. (HILSDORF, 2006, p. 125)

Confirmando a constatação de Hilsdorf, Souza detalha sobre característica tecnicista da implantação das Leis nº 5.540/68 e a 5692/71:

De fato, entre 1967 e 1970, durante a gestão de Ulhoa Cintra como Secretário da Educação e José Mário Pires Azanha como diretor geral do Departamento de Educação, várias medidas inovadoras foram implantadas. Entre elas, a extensão da escolaridade foi experimentada por meio de duas medidas polêmicas: a eliminação dos exames de admissão e a criação dos Grupos Escolar Ginásios (GEG). Essas inovações acompanhavam de certa forma o movimento de renovação educacional experimentado no ensino secundário, de grande efervescência no país na década de 1960, como os Ginásios Vocacionais (denominados no Estado de São Paulo de Ginásio Único Pluricurricular) e as classes Experimentais (Conferir Fontes 1999). Os projetos de extensão da escolaridade e de democratização do ensino continuavam apesar da repressão política e da reorganização da sociedade brasileira pelo governo militar. Também se buscou nesse período, unificar os estudos nos primeiros anos do curso colegial e normal e se reformar o ensino primário. Em relação à escola primária, a reorganização dos programas e as alterações no sistema de avaliação ratificaram concepção em debate sobre as finalidades desse nível de ensino primário e desferiram um dos mais fortes golpes à organização pedagógica instituída no início da República. (SOUZA, 2009, p. 361-362)

As alterações concretas que essas reformas educacionais provocaram consideravelmente a organização pedagógica e o currículo escolar, que se tornara: “[...] um currículo básico mínimo, comum e sintético”. (SOUZA, 2009, p. 364) e ainda sobre a organização Souza estabeleceu:

Pela nova organização, o ensino na Escola Primária passou a compreender dois níveis. O nível I (1ª e 2ª séries) e o nível II (3ª e 4ª séries). A organização em níveis buscava

solucionar o problema da repetência na 1ª série ampliando o tempo de aprendizagem, à medida que o exame de promoção dar-se-ia apenas no final de cada nível. (SOUZA, 2009, p. 364)

Sobre a Lei nº 5.692/71, que instituiu o ensino de 1º e 2º graus, integrando o ensino primário ao ginásio, com a duração de 8 anos e estabelecendo a obrigatoriedade da escolarização, de acordo com Souza, que também constatou detalhadamente:

A implantação do 1º grau destinado à formação da criança e do pré-adolescente se fez a partir da eliminação dos exames de admissão e pela ampliação (indiscriminada) das séries nos grupos escolares aproveitando a rede física instalada e ajustando a estrutura administrativa e pedagógica. Uma nova nomenclatura se impôs com a eliminação de denominações usuais na época como a escola isolada, grupo escolar, ginásio e equivalentes. A integração vertical entre primário e ginásio na configuração de uma escola única de ensino de 1º grau, seria garantida pelo currículo comum de formação geral abrangendo Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa), Estudos Sociais (Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil), Ciências (matemática e Ciências Físicas e Biológicas), além de Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Ensino Religioso, Programas de Saúde e Língua Estrangeira (a partir da 5ª série), e, uma parte diversificada contemplando a formação especial (orientação para o trabalho) integrando as áreas de Artes ou Práticas Industriais, Práticas de Serviços, Práticas de Comércio, Práticas Agrícolas e Práticas Integradas do Lar. Ainda em relação às medidas pedagógicas, a reforma instituiu o sistema de recuperação flexibilizando os padrões de avaliação escolar. O ensino de 2º grau reorientou o ensino secundário para a profissionalização técnica rompendo de vez com o caráter humanista predominante nesse nível de ensino no Brasil. (SOUZA, 2009, p. 368)

Reiterando a fala de Souza (2009), a autora Hilsdorf ainda destaca: “Descentralizou-se a execução do ensino, ficando os estabelecimentos escolares com a responsabilidade de propor o currículo de estudos a ser seguido em atendimento às especificidades dos alunos.” (HILSDORF, 2006, p. 126).

Dessa forma, a escola básica apresentava características opostas ao modelo republicano como afirmado por Souza: “A escola básica, por outro lado, modesta em seus propósitos, empobrecida materialmente e no seu conteúdo, rendeu-se à razão técnico-instrumental.” (SOUZA, 2009, p. 379). A autora ainda observa:

[...] se as evidências comprovam o esvaziamento das práticas simbólicas, principalmente aquelas relacionadas como as civilidades e os valores cívico-patrióticos, cabem-nos perguntar sobre o que preencheu esse vazio. A dessacralização do político em todos os âmbitos da sociedade tem possibilitado a emergência de outras práticas simbólicas fundamentadas em outros valores. (SOUZA, 2009, p. 380)

Outro fator que Cunha denuncia é sobre a desigualdade da renda apoiada na escolaridade:

A renda estaria mal distribuída porque uns tinham mais acesso à escola que outros. Repare bem a inversão das coisas, leitor: não seriam as diferenças de renda que explicariam as diferenças de escolaridade. Para os defensores da política econômica da ditadura (da submissão ao imperialismo ao arrocho salarial), as diferenças de

escolaridade é que determinavam as diferenças de rendimentos entre as pessoas. E não foi fácil desmascarar essa argumentação falsa. (CUNHA; GÓES,, 1999, p.55)

O mesmo autor (p. 56-57) ainda atesta que: se, em 1970, havia 6,5 milhões de pessoas dessa faixa etária fora da escola, em 1980, elas já eram 7,5 milhões. Ou seja, os excluídos da escola aumentaram de um milhão de 1970 a 1980.

Portanto é possível concluir que “A mudança de denominação dos níveis de ensino não significou uma pura alteração semântica. A Reforma mudava substancialmente a compreensão do ensino primário e secundário no país.” (SOUZA, 2009, p. 345).

6 – A reforma da Educação Básica em Bauru na década de 1970

O rumo da pesquisa segue para sua parte específica, isto é, compreender como esse processo de implementação das reformas educacionais na década de 1970 ocorreu no município de Bauru, que é o foco orientador desse estudo.

Para realizar tal recorte, foram utilizadas as seguintes obras: *Educação e Pedagogia*: um ensaio de ego-história, de Elza Viera Caputo, no qual aborda sobre a educação paulista nas décadas de 1950 a 1980, sendo o tema proposto pela atual pesquisa. Além dessa obra será utilizada no trabalho de conclusão de curso de história intitulada “*Bença Padrinho*” *Permanências do Coronelismo em Bauru: 1889-1930*, de Roberto Milanda Chinalha. Este trabalho irá cooperar para expor o contexto histórico bauruense. E por fim, outra obra utilizada faz parte de um projeto realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru, denominado *Um olhar sobre a Educação Municipal de Bauru*, organizado por Isaias Milanezi Daibem e Vera Mariza Regino Casério. Dessa forma esse material irá colaborar para apontar o ponto de vista de interesse político, uma vez que foi organizado com apoio da Prefeitura Municipal, baseado por entrevistas de professores que lecionavam durante o período proposto da escola primária até a implantação da educação básica.

A respeito do cenário histórico de colonização em terras bauruenses foi pautada na tese “*Bença Padrinho*” *Permanências do Coronelismo em Bauru: 1889-1930*, que verificou:

A história da ocupação da região noroeste do Estado de São Paulo está marcada pelo fato mais comum na história da conquista do oeste do país, frequentes e violentos confrontos entre desbravadores e indígenas. (CHINALHA, 1996, p. 61)

Os índios que habitavam a terra são caracterizados pelo mesmo autor, que ainda justifica o significado do nome dado ao povoado até então:

[...] a vasta região do Oeste Paulista era uma área desconhecida de difícil acesso e habitada por índios caingangues e guarani. Caingangues ou Coroados, nome dado em razão das cabeças raspadas à maneira dos frades franciscanos. Também chamados de índios bauruz, corruptela de wbaé-uruz, imbai-yuru ou ybá-uru, palavras tupi- guarani, de significado controverso: águas turvas em referência às águas do rio Bauru; lagoa escura em função da lagoa que se formava na região, ou como é mais aceito popularmente, cesto de frutas. (CHINALHA, 1996, p. 62)

E prossegue mencionando sobre a disputa territorial entre os índios que viviam na terra e os desbravadores:

No final do século XIX foram registrados confrontos entre esses índios e colonos, que abriram clareiras na mata com o intuito de formar fazendas. Desses choques resultaram quase sempre as expedições de represália, “dadas” ou “batidas”, como eram chamadas, que eram represálias frequentemente organizadas e financiadas por fazendeiros já estabelecidos na área e por açambarcadores de terras empenhados em ocupar a qualquer custo àquela região de “terra roxa”. (CHINALHA, 1996, p. 61)

Concordando com a descrição de Chinalha, a obra denominado *Um olhar sobre a Educação Municipal de Bauru*, organizado por Isaias Milanezi Daibem e Vera Mariza Regino Casério ressaltando partindo do depoimento do professor-mestre João Francisco Tidei de Lima:

A formação de Bauru constitui-se em um processo decorrente da expansão do capitalismo em S. Paulo. Se olharmos para um mapa, por exemplo, da metade do século passado - 1850 – veremos que a região oeste, Bauru é uma região habitada por índios, ou um sertão desconhecido. Então essa era uma metade ocidental do território paulista que ainda não tinha se integrado à fronteira econômica. (DAIBEM; CASÉRIO, 1996, p.21)

Sobre o processo de apropriação das terras bauruenses, Chinalha constatou:

A existência de extensas terras agricultáveis próximas do litoral e as imensas e quase intransponíveis florestas existentes na região noroeste. Em síntese, não debitamos aos colonizadores apenas o impacto destruidor da ocupação, mas também a eles podemos atribuir o desenvolvimento do processo capitalista no Oeste Paulista. Lençóis era a porta do sertão de onde partiam os mais ousados colonizadores que formaram um pequeno povoamento, denominado Espírito Santo da Fortaleza, nas proximidades da Serra dos Agudos. Mais adiante, outros pioneiros mineiros chegaram e se fixaram num lugar que desde 1850 era conhecido como o viradouro do Bauru, construindo ali suas primeiras moradias, como Felicíssimo Antônio de Sousa Pereira, natural de Manto Santo, Minas Gerais, e Antônio Teixeira do Espírito Santo. Foram os sertanistas que transpuseram a Serra dos Agudos e adentraram as matas de Bauru, para se apossarem de terras devolutas.(CHINALHA, 1996, p. 63)

Em relação à dominação de tais terras, João Francisco Tidei de Lima explicou como ocorriam as negociações:

As terras foram transformadas em devolutas e particulares. Particulares são aquelas que já estão com seus proprietários e as devolutas são aquelas que ainda não estão ocupadas. As terras aqui do oeste, em sua esmagadora maioria, são terras devolutas, isto é, pertencem ao Estado. O Estado, na medida em que começa a haver realmente a penetração – o movimento econômico toma a direção do oeste, o Estado não quer perder controle disso. Em função dos interesses dos proprietários, o Estado cria comissões geográficas e geológicas, para levantar o potencial dessas terras, a partir de 1880, Teodoro Sampaio é um dos homens que faz parte dessas comissões, e elas estão muito ligadas à Secretaria da Agricultura. (DAIBEM; CASÉRIO, 1996, p. 22-23)

O mesmo ainda destacou (1996) a existência de fraudes, pois a mesma denominação das terras foi utilizada por diversos proprietários, que geralmente faziam “grilagem” nos documentos para torná-los com um aspecto antigo e tentar comprovar a veracidade da posse da terra, anterior a data da lei de 1850.

Após longos anos, a questão da posse da terra começa a ter intervenção estatal e a cidade começa a ser realizar as primeiras atividades com fins capitalistas, as ferrovias:

Agora, a partir de um segundo momento, a partir do momento em que o Estado entra com as comissões para poder levantar as possibilidades da terra, estimulando sua

ocupação, aí então existe uma verdadeira invasão. Nesse momento é que surgem as ferrovias. (DAIBEM; CASÉRIO, 1996, p. 24)

Com as ferrovias, Bauru, entra no cenário estadual, dessa forma acontece o inchaço populacional:

Isso é que confere à ocupação uma característica de um verdadeiro “boom”, de um “rush”... E é exatamente aí a inserção de Bauru. É uma coisa que não é comum num processo de formação histórica. A formação de Bauru, por exemplo, tem uma especificidade muito grande e isto é que também é responsável pelo rápido crescimento da cidade. A cidade vai ser um grande polo...quer dizer a responsabilidade dela se tornar um grande polo de um modo geral é essa característica de ... “boom”mesmo. E esse “boom” é o que caracterizaria o que o geógrafo chama de zona pioneira. (DAIBEM; CASÉRIO, 1996, p. 24-25)

Os mesmos autores reforçam o aumento populacional durante a implantação das ferrovias:

Nasce assim de uma forma rápida: a cidade tem 500 pessoas em 1904, dali 4 ou 5 anos vai ter 10 mil pessoas. [...]Em 1905 chega a Sorocabana, em 1910 chega a Paulista. Em 5 anos, tem três ferrovias, então ... a cidade se torna também uma cidade de engenheiros franceses, porque são esses que estão construindo a ferrovia.(DAIBEM; CASÉRIO, 1996, p. 27)

Chinalha em seus estudos indicou que no ainda no período das construções ferroviárias existia muitos conflitos entre os índios e os trabalhadores da ferrovia:

Os moradores da região, empregados no desbravamento da região, viviam sob constante ameaça, mantendo-se armados frequentemente. Esses conflitos se acentuaram, com mortes dos dois lados, principalmente, durante a construção da ferrovia. A curto, se não a médio prazo, os índios levariam o pior.(CHINALHA, 1996, p. 65)

Concordando com ele, Daibem e Casério, a partir do relato de Tidei, demonstram a crueldade desses empates e as medidas que foram tomadas para diminuir os confrontos:

Então, em relação às populações primitivas que estavam aqui, os índios vai ser um genocídio. Vai dismantelar toda a sociedade de caingangues da forma mais brutal possível. De tal forma que o Serviço de Proteção aos índios, que foi criado em 1910, foi criado principalmente em função do caso de Bauru. (DAIBEM; CASÉRIO, 1996, p. 25)

No decorrer histórico do município Chinalha descreveu a respeito do oficialização da lei que determinou Bauru como um município paulista:

A aprovação da petição apresentada pelo senador estadual Ezequiel Ramos, ocorreu em 1º de agosto de 1896, onde foi sancionada a Lei Estadual nº 428 do Congresso Estadual, pelo presidente do estado, Dr. Manoel Ferraz de Campos Sales, constituída de apenas um artigo assim redigido: “O Município de Espírito Santo da Fortaleza passa a denominar-se Bauru, mudando-se sua sede para esta última povoação.”Bauru tornava-se município, somando-se aos outros povoados 41 municípios que na esteira da ação

urbanizadora do café e do avanço das ferrovias foram transformados em municípios no Estado de São Paulo entre 1891 à 1900. (CHINALHA, 1996, p. 80)

O mesmo autor ainda detalhou a geográfica física e demográfica do novo município:

O novo município de Bauru foi criado com uma extensão de 800 mil alqueires, cerca de 24. 450 mil Km², com uma população aproximadamente de 8.376 habitantes, representando 0,6% da população geral do Estado. Foi o maior município que se criou no Estado de São Paulo, na época. (CHINALHA, 1996, p. 80)

Além das ferrovias, Bauru, assim como diversos municípios paulistas começam a se dedicar ao plantio de café: O auge do café em Bauru situa-se entre 1925 e 1930, quando o número de pés plantados chegou aproximadamente a vinte milhões. (CHINALHA, 1996, p.86):

A cultura do café no Oeste Paulista, trouxe além do desenvolvimento econômico, o poder. Onde as estradas de ferro eram planejadas e até mesmo desviadas de seu percurso original, para dar melhor acesso no escoamento de café. A linha férrea adentrava nas plantações dos fazendeiros-coronéis, economizando tempo e dinheiro para os proprietários. Facilidades para os proprietários e comprometimentos com os políticos locais. (CHINALHA, 1996, p.85)

Através da cultura do café, o município recebe imigrantes de vários países e também migrantes de outros estados brasileiros, para trabalhar nas lavouras, e mais uma vez há o aumento populacional.

Já no final da década de 1930, sucedeu a crise do café em âmbito nacional, com isso muitos fazendeiros faliram, permitindo a substituição das atividades rurais para outras próprias dos centros urbanos, como o comércio, resultado disso foi o êxodo rural:

Com o advento da urbanização, esta permitiu que o comércio emergente apontasse com a força econômica expressiva em Bauru. O comércio desenvolveu-se rapidamente, monopolizando os municípios vizinhos, seja pela posição geográfica favorável que facilitava a comunicação e pelo fato de ser um entroncamento ferroviário, o comércio transformou-se numa das características de Bauru. De centro comercial e urbano, Bauru passou a comandar a política da época. (CHINALHA, 1996, p.98-99)

Com a modernidade chegando à cidade, a educação foi introduzida com a preocupação de atender as necessidades dessa nova população que estava se formando no município a fim de garantir diretamente os interesses políticos do período:

A primeira preocupação do Município de Bauru em relação à educação data de 1912, e está escrita na Ata da Câmara Municipal de outubro desse ano. Através da lei, torna-se o ensino primário municipal obrigatório, e criam-se três espécies de estabelecimento: as escolas ambulantes, as escolas provisórias e as escolas permanentes. Esse ensino preliminar era destinado às crianças de ambas os sexos, a contar de 7 anos de idade e deveria ter a duração de 4 anos, destinado um tempo de 5 horas de aulas diárias, com meia hora de recreio. (DAIBEM; CASÉRIO, 1996, p.39)

No ano seguinte a essas decisões surgem as primeiras instalações destinadas à educação:

A primeira escola primária: 1º Grupo Escolar de Bauru, apareceu em 1913. Antes disso e mesmo depois desse evento, a escolarização dava-se através de ensino ministrado em classes isoladas, na zona rural e até mesmo na zona urbana. O antigo primário era constituído de três séries apenas, todas dividindo o mesmo espaço físico, isto é, funcionando na mesma classe e subdivididas em turmas: A,B,C. Em função do grau de adiantamento do aluno. Até 1938 as classes eram numerosas e não existia a 4ª série. Eram classes mistas, mas as atividades manuais eram diferenciados por sexo. Criado o curso primário no Instituto de Educação Ernesto Monte, os alunos da Escola Normal passaram a assistir aulas no primário, levadas pelas professoras de Prática de Ensino. O primário passou então a constituir-se num campo de aplicação para os alunos do Curso Normal. (DAIBEM; CASÉRIO, 1996, p.33)

Na qual há a preocupação por parte dos autores em caracterizar de modo geral a educação bauruense no decorrer das décadas: “O número de escolas no município era pequeno, existiam apenas 4 escolas estaduais- os antigos ginásios do Estado em 1963. (DAIBEM; CASÉRIO, 1996,p. 55)”:

Especialmente no início da década de 60, antecedendo o golpe militar de 1964, o movimento estudantil secundarista em Bauru era muito forte. Depois de 64, todas as comemorações cívicas ganham um caráter militar. A estrutura básica vertical do ensino no início da década de 50 caracterizava-se por uma educação pré-primária pequena, com ênfase na educação primária (composta de quatro séries). Para que fosse criado um grupo escolar- onde ocorria a escolarização primária - era necessária a existência de no mínimo 170 crianças numa área de 2 km de raio. Era comum a existência de classes isoladas na zona urbana para isso necessitava-se no mínimo 30 alunos. (DAIBEM; CASÉRIO, 1996, p.49)

Já na década 1970, o período que a pesquisa abordará com mais ênfase os autores mencionam sobre o método de ensino adotado e seus recursos didáticos:

Na década de 70, a perspectiva do ensino passava pela produção de resultados nas escolas. Em Bauru essa perspectiva se manifesta pela presença de diferentes posturas frente à alfabetização normativa, formal, descrita como preocupação em levar a criança a ler e escrever desde os primeiros anos escolares. [...] Na década de 70 ainda era bastante utilizado a cartilha do 1º grau, quase único recurso existente na escola, o método sintético e o processo de silabação. (DAIBEM; CASÉRIO, 1996, p. 83-84)

Tomando por base as experiências descritas por Elza Viera Caputo, no seu livro autobiográfico, a mesma ressalta: “A década de 1970 foi o pior momento de minha vida profissional sob muitos aspectos. Mas, principalmente, pela insatisfação, pela agonia e pelo inconformismo de estar conscientemente colaborando com uma educação apenas atributiva e nada eficiente.” (CAPUTO, 2002, p. 141-142)

Tal sentimento de reprovação é justificado pela autora:

Nesses anos, a Secretaria da Educação estava produzindo os “guias curriculares” para as habilitações profissionais em nível de segundo grau. Esses guias revelavam a impregnação de uma pedagogia tecnicista preocupada, a meu ver, em realizar uma educação ritualística, segundo uma visão de mundo que acreditava que atender certos interesses profissionalizantes das classes populares era algo que poderia ser satisfeito

pela escola pública, tal como ela estava! Me deixei acomodar- como todo mundo – ao tecnicismo burocrático que se institucionalizou até porque, para um trabalho diferente, faltava espaço institucional e eu corria o risco de ser considerada subversiva. (CAPUTO, 2002, p.141)

Concordando com Caputo, outra docente expõe sua opinião na obra organizada por Daibem e Casério, ressaltando a descentralização das escolas provocada pela Reforma:

Ainda na década de 70 é reestruturada a rede física estadual: “ eu assisti ao que foi a união de 1ª à 4ª com a 5ª à 8ª. Eu estava na Divisão Regional de Ensino, como técnica de ensino do 1º grau. Houve uma reação assim, uma coisa incrível, porque não pode juntar coisas diferentes para formar uma só, ficou difícil, os professores reagiram negativamente, ninguém queria, os diretores penaram muito, foi muito difícil (agora estão desmanchando). Foi quando saiu a Lei 5692/71, então em 72 já começou esse tipo de trabalho.” (Profª Raymi Baptista de Oliveira Pereira) (DAIBEM; CASÉRIO, 1996, p. 85)

Assim como toda mudança provoca reações tanto positivas como também negativas, no município de Bauru com a implantação da Reforma educacional não foi diferente, tomando por base a observação desse levantamento bibliográfico.

Na proposta de aprofundar o eixo central da pesquisa, ou seja, estudar o processo na cidade de Bauru de implantação das reformas educacionais na década 1970, o objetivo inicial era analisar as atas das reuniões dos docentes das escolas da cidade durante o período de implantação das determinações da Lei 5692/71 que tenham sido preservadas na Diretoria de Ensino de Bauru, antiga Delegacia Regional de Ensino de Bauru.

Para suprir as expectativas iniciais foram realizadas sete visitas na Diretoria, a partir da solicitação de um protocolo emitido no dia 08 de abril de 2013, em seguida foram agendadas reuniões com a atual dirigente intermediada por uma supervisora de ensino e pela secretária da dirigente, que ora desmarcava no próprio dia, ou alegava a impossibilidade do encontro por outros compromissos. Depois de muitas ligações, emails e de sete idas à Diretoria sem qualquer resposta, apenas no mês de junho foi afirmado de maneira categórica pela secretária da dirigente, sobre a impossibilidade da pesquisa, por conta da ausência de documentos. A supervisora ainda fez uma anedota dizendo que os documentos que lá existiam tinham sido comidos pelas traças. Com isso é possível levantar algumas hipóteses, ou os documentos foram realmente danificados por conta da má conservação, ou estavam em algum local colocados de modo desorganizado, fazendo com que a dirigente de ensino ficasse resistente à pesquisa.

Nesse ínterim, visitei outras três escolas ativas, que antes eram Grupos Escolares, a fim de encontrar documentos que possibilitassem alguma análise. Fui à E.E Rodrigues de Abreu e à E.E

Ernesto Monte, ambas atuais Etec's (Escolas Técnicas), que alegaram que toda a documentação se encontra na D.E, por conta da transição de escola regular para escola técnica. Por fim, minha alternativa foi buscar documentos na E.E Luiz Castanho de Almeida, na qual além dos secretários e demais profissionais apresentarem frieza no atendimento, também foram resistentes em auxiliar na pesquisa, afirmando que havia lacunas no quadro de funcionários e assim não poderiam ajudar com outra coisa que não estivesse relacionada com a escola. Então, apesar de apresentar argumentos, todos foram em vão.

Após todas as tentativas frustradas, a pesquisa se encaminhou para outra direção. Isto é, ao invés de observar e analisar documentos optou-se investigar sobre como a implantação da Reforma do Ensino Básico repercutiu na imprensa, como exemplos que saíram em Bauru temos a coletânea de artigos publicados no Diário de Bauru entre o período de 17 de dezembro de 1972 a 05 de janeiro de 1973, pelo professor Rodolpho Pereira Lima, de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras-FAFIL do Sagrado Coração de Jesus de Bauru.

A coletânea é composta por oito artigos redigidos ao longo do período delimitado acima. O primeiro deles aborda com detalhes a presença da Secretária de Estado da Educação, Dr^a Esther de Figueiredo Ferraz, na Assembleia Legislativa Estadual no dia 04 de outubro de 1972 para tratar sobre a reforma do ensino de 1º e 2º grau, o autor justifica sua motivação em escrever os artigos:

Devido tal matéria ser publicada no Diário Oficial do Executivo, jornal desconhecido do grande público, e tratando-se de assunto a que todos devem inteirar-se, por referir-se a reforma de ensino brasileiro, inclusive por estarmos vivendo o período difícil, isto é, a fase de implantação, a fase de transição, achamos oportuno divulgar em síntese e em forma de artigos, essa belíssima exposição que contém tudo a respeito dessa propalada quanto audaciosa reforma do ensino brasileiro.(Diário de Bauru, 11/12/1972)

Como se pode observar a proposta para esses artigos jornalísticos é descrever as medidas e deliberações da lei 5.692/71 que partem do Governo Federal para os leitores bauruenses, sendo assim, na grande parte da sua redação contempla a reforma no seu sentido verticalizado, isto é, de cima para baixo, dessa maneira o processo de implementação na cidade propriamente dito não é explorado, há apenas a dimensão estadual, da qual todas as cidades deveriam se apropriar.

Prosseguindo ainda no primeiro artigo, professor Rodolpho expôs os tópicos abordados pela Secretária, que eram o significado da reforma de ensino, a condição da administração escolar

no período, o processo de transição da rede de ensino e as medidas tomadas pela administração para implantar a reforma da melhor maneira possível. E no final do seu texto apresenta os dez princípios inspiradores da lei que proporcionou a reforma. Sintetizando os princípios indicados pela Secretária temos:

- 1-Democratização educacional;
- 2-Corresponsabilidade solidária nas tarefas da educação (Estado,família e empresas);
- 3-Planejamento integrado;
- 4-Racionalização dos Investimentos;
- 5-Integração Vertical e Horizontal;
- 6-Universalidade do Ensino;
- 7-Valorização do trabalho (capacitação profissional);
- 8-Descentralização institucional;
- 9-Educação permanente (ensino supletivo);
- 10-Elevação progressiva do nível do magistério.

No segundo artigo é retomada a prática dos princípios da reforma no sentido de demonstrar uma comparação através da Lei de Diretrizes e Bases, a escola antiga e a posterior à lei 5.692/71, e o destaque maior é em relação à elevação da escolaridade básica de 4 para 8 anos, uma vez que

Ao mundo dominado pela ciência, pela tecnologia, terrivelmente competitivo – não bastam estudos que tenham apenas a duração de 4 anos.Entendeu-se, portanto, que o 1º grau deveria comportar 8 anos de escolaridade obrigatória, o que, processado nas escolas oficiais seria gratuito, porque a gratuidade é a única maneira de garantir a obrigatoriedade.(Diário de Bauru, 24 e 25/12/1972)

O terceiro artigo focaliza para a valorização profissionalizante estudantil:

O objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, como bem o disse a Lei, em seu artigo 1º, é proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento das suas potencialidades. Procura-se em última análise, levar o homem à sua auto-realização: qualificando-o para o trabalho, (formando o trabalhador) e preparando-o para o exercício consciente da cidadania (formando o cidadão). (Diário de Bauru, 28/12/1972)

O mesmo artigo ainda ressalta a parceria da escola com as empresas para disponibilizar a capacitação técnica e oportunizar vagas de empregos:

O antigo CEASA, hoje CEAGESP, está em entendimento com a Secretaria da Educação para montar uma escola de 2º grau para profissionalizar nas áreas das atividades a eles ligadas: transporte, embalagem, refrigeração e todas as atividades que se desenvolvem não em termos de CEAGESP, pois não se vai formar técnicos somente para São Paulo, mas em termos de programas da área de abastecimento para o Brasil. Antigamente, isto não seria possível; precisaríamos montar uma escola específica. Hoje não. A reforma do ensino ajustando as habilitações à realidade brasileira vai dar isto que estávamos precisando: técnicos de nível médio. (Diário de Bauru, 28/12/1972)

A questão organizacional é abordada no quarto artigo, uma vez que as medidas são racionalizadas:

A nova Lei, nos seus artigos 11, 18 e 22, determina que devemos ter não só 180 dias letivos, no mínimo, mas 720 horas anuais. Se tivermos 240 dias, se mantiver com 4 horas cada um, a situação será normal. Se colocarmos 4 turnos, em vez de 180 dias, precisaremos 240 dias, se mantivermos 180 dias, chegaremos a déficit de 60 dias. Se colocarmos, como em alguns casos ainda existentes, duas horas e meia por dia, portanto, o máximo de 5 turnos diários, se mantivermos apenas 180 dias letivos, vamos ter um déficit de 100 dias no final. Então, quando nos perguntam porque nos perguntam porque não voltamos aos sábados livres, dizemos que não podemos fazê-lo em face da exigência legal: 180 dias letivos e 720 horas – aulas anuais. (Diário de Bauru, 29/12/1972)

Outro tópico discorrido é a situação da infraestrutura das escolas, pois foi necessário construir novos prédios devido a proposta descentralizadora:

Outra solução de emergência foi a utilização de prédios em péssimo estado de conservação e a construção de barracões de madeira. A situação encontrada era má, também, no que diz respeito ao pessoal administrativo, técnico e docente. (Diário de Bauru, 29/12/1972)

Além desse, também a falta de profissionais foi apontada no mesmo artigo:

A insuficiência de pessoal, via de regra tem prejudicado o trabalho do diretor o qual, a um só tempo, tem de desempenhar funções de liderança administrativo-pedagógico e, ainda, incumbir-se de todo o trabalho burocrático de sua escola. Essa a razão porque pedimos à Assembleia que fossem criados cargos de diretor e secretário. (Diário de Bauru, 29/12/1972)

O ensino supletivo está indicado no quinto artigo, uma vez que é mais uma das propostas da Reforma Básica:

Para grande surpresa nossa, disse a Srª Secretária: verificamos que nessa 5ª série matricularam-se milhares de alunos fora da faixa etária correspondente. Em várias cidades do Interior, vi alunos matriculados na 3ª série, cujos pais – de 30 ou 40 anos – se orgulhavam de estar também cursando a 5ª série da escola, hoje de 1º grau.

Isto é muito bonito, muito interessante, mas a escola de 1º grau não foi feita para pessoas dessas idades, afirma a Srª Secretária. – Para isso há o ensino supletivo. Que fazer com esses elementos que querem estudar, mas não podem fazê-lo junto com crianças e adolescentes? A carteira, que vão usar, não lhes é adequada; as férias escolares, de que vão gozar, não são ideais. São pessoas que poderiam fazer o curso em dois anos e o estão fazendo em quatro. (Diário de Bauru, 30/12/1972)

O sexto artigo continua abordando os fatores administrativos, reflexos do processo de implantação da reforma:

As mudanças impostas pelo regime da nova lei hão de exigir medidas de caráter jurídico-administrativo, as quais deverão ser tomadas com cautela para que não se criem situações jurídicas difíceis, dando causa a mandados de segurança. Esta Assembleia, afirmou a Srª Secretária, através do Sr. Governador do Estado, receberá vários projetos de lei. Para que não apresentemos projeto inviáveis, necessitados de maiores correções, o grupo está preparando com todo cuidado os documentos. (Diário de Bauru, 31/12/1972)

O sétimo artigo contempla a necessidade de oferecer cursos de aprimoramento (reciclagem) e também propõe novas metas para serem cumpridas:

A Srª. Secretária apresenta o programa que tem a desenvolver, assinalando medidas que serão tomadas a curto e médio prazos.

A – 1972 – 1973

1-Redistribuição dos recursos físicos e adequação administrativa

2- Provisão dos cargos de Diretor e Secretário.

3-Criação de cargos e realização de concursos para pessoal administrativo (escriturário, inspetor de alunos e serventes).

4-Reorganização didático-pedagógica, da 1ª à 5ª séries do ensino de 1º grau, e da 1ª série do ensino de 2º grau.

5-Instalação dos primeiros centros interescolares para formação especial no 2º grau.

6-Efetivação de convênios com o SENAI, SENAC, PIPMO e outras entidades, visando à profissionalização para os maiores de 14 anos e à ampliação das ofertas de habilitação, do ensino de 2º graus.

7- Implantação das atividades do Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. (Diário de Bauru, 03/01/1973)

No último artigo foi transcrito o discurso final apresentado pela então Secretária da Educação Esther de Figueiredo Ferraz, do qual tenta motivar os educadores do país e os deputados presentes na Assembleia Legislativa em relação a todas as mudanças que a Reforma de Ensino provocaria na educação. E por fim, o autor Rodolpho reforça o objetivo inicial dos artigos publicados:

Esclarecemos ainda, que tivemos como objetivo único, com estas publicações, divulgar essa exposição, no sentido de oferecer ao grande público esse panorama de conhecimentos e informações, de caráter oficial, sobre a reforma de ensino. Lembrando a todos, que tal reforma não diz respeito apenas ao nosso Estado, mas se processa em todo o Brasil, e constitui um dos pontos principais do governo do Senhor Presidente da República, General Emílio Garrastazú Médici, bem como do Senhor Ministro da

Educação e Cultura Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho. (Diário de Bauru, 05/01/1973)

Devido à característica descritiva sobre a Reforma do Ensino Básico empregada nos artigos, é inquestionável seu mérito para que a população bauruense tivesse acesso ao processo de efetivação da Lei 5.692/71.

Diante da importância dessa lei elucidada pelo professor Rodolpho em seus artigos, decidiu-se como forma de suporte metodológico realizar uma entrevista de caráter semi-estruturada com um professor que vivenciou a implantação da mesma para compreender a sua influência no trabalho docente exercido, questionando sobre a experiência enquanto educador nesse período de transição do ensino. Portanto a pessoa que atendia os requisitos exigidos, ou seja, ter lecionado no período da transição do ensino na cidade de Bauru foi o professor José Jurandir Gonçalves¹.

Cabe ressaltar a grande representatividade no campo educacional do professor José Jurandir Gonçalves, cujo exerce a profissão docente há mais de quarenta anos, dividida entre a carreira de professor do nível básico, também diretor de escola e professor universitário, portanto sua vasta experiência colaborou de maneira sólida para ilustrar os conteúdos presentes nas bibliografias estudadas.

Primeiramente o professor Jurandir descreve seu início de carreira relacionando-a com o período de implantação da lei:

Na década de 1970 eu já estava com alguns anos de magistério, eu comecei em 1967 como professor no segmento de ciclo I e ciclo II, naquela época.

Hoje é relativo anos finais do ensino fundamental, e ensino médio, naquela época era ensino médio, colegial, o colégio.

Nós trabalhávamos nessa época com a LDB 4.024/61, essa Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, que é a primeira LDB, ela se refere à Constituição de 1946 então demorou quinze anos para que fosse colocado em prática essa LDB, e nós trabalhávamos em cima do que falava essa LDB, e para nossa surpresa em 1971, aparece uma lei federal que não é uma LDB, que altera a primeira LDB, que é 5.692 de 11 de agosto de 1971, porque ela é de 1972? Porque ela entra em vigor em 1972, e o que aconteceu? Aí vira a história de escola para todos. As escolas por exemplo, que funcionavam os antigos grupos escolares de 1ª à 4ª série, passaram a funcionar de 1ª à 8ª série, porque essa lei fixou a obrigatoriedade de ensino de 1º grau que antes eram quatro anos de ensino primário passaram a ser oito anos de acordo com essa lei federal.

¹ Entrevista realizada dia 05/10/2013 com o professor José Jurandir Gonçalves.

E continua detalhando a questão do posicionamento dele enquanto professor e dos demais colegas de profissão frente a essa mudança:

E como eu vi essa história que eu participei, era professor nessa época, a gente era acostumado a dar aula para uma elite, porque existia o exame de admissão que era um vestibulinho, para que o aluno pudesse entrar no ginásio, que isso era previsto na lei 4.024/61, de repente com a história de escola para todos, com ensino de primeiro grau obrigatório, todo mundo começou a estudar, quem tinha vontade ou quem não tinha vontade de estudar, pois nessa época no quarto ano era dado um diploma parece que aquilo era o final dos estudos, a pessoa concluía o quarto ano primário recebia o diploma dele, depois com o advento dessa lei federal isso acabou, pois o aluno só ia receber o primeiro diploma dele após concluir os oito anos de estudos, então foi uma mudança radical.

Ele ainda indica a situação docente diante a junção do grupo escolar com o ginásio, isto é, o ensino de 1º e 2º grau, além de mencionar a nova configuração do trabalho do diretor:

Os professores tinham uma formação que naquela época não exigia que o professor de primeira à quarta série fosse pedagogo, eles tinham apenas um curso de magistério de nível de ensino médio, e de repente começam a se deparar com professores com uma formação universitária, até com professores catedráticos, foi uma mudança radical que sofreram, e não só os professores, mas também o próprio diretor das escolas, que o diretor do grupo escolar e o professor do ginásio naquela época, então o professor do grupo escolar, passou a ser diretor do ginásio também, ele teve que se adaptar nessa situação nova como previa a lei.

Outro tópico abordado pelo professor foi relativo ao quadro curricular:

Em 1972 que a lei entra em vigor atinge apenas as escolas particulares, e as escolas públicas, elas começaram a colocar em prática seu quadro curricular para funcionar a partir de 1976, ainda demorou quatro anos e foi colocado de forma gradativa, começou na quinta série em 1976, depois em 1977, já tava a quinta e sexta em 1978, a quinta, sexta e sétima, foi gradativamente.

E reitera sua fala sobre as disciplinas escolares pautadas no quadro curricular proposto:

As disciplinas tiveram uma mudança de denominação, por exemplo, eu era professor de desenho e música, então a educação artística englobou essas disciplinas, já não se separava mais, hoje também teve uma nova modificação, de acordo com a nova LBB, ela se chama Arte, no sentido abrangente. Outras disciplinas como história e geografia, passaram a se chamar na época de estudos sociais, quer dizer, o conteúdo programático continuava a sendo história e geografia, mas quem ministrava era um professor que tinha habilitação em estudos sociais, englobando as duas disciplinas. Havia outras duas disciplinas obrigatórias, na sexta série nós tínhamos educação moral e cívica, e na oitava série nós tínhamos, organização social e política brasileira, o famoso O.S.P.B, que depois foram extintas da grade.

E finaliza sua entrevista fazendo um balanço em relação ao que considerou positivo e negativo da lei 5.692/71:

Vou citar um ponto positivo segundo a visão de Paulo Freire no tocante a escola para todos deu oportunidade para que a massa pudesse estudar, porque o exame de admissão

ele era um vestibulinho, ele selecionava os alunos, a escola pública atendia a elite e a escola particular atendia os pobres, então considero um ponto positivo a possibilidade das camadas mais pobres estudar na escola pública.

O ponto negativo foi a falta de preparação do professor, que de repente estava acostumado a adentrar na escola, dar suas aulas para um tipo de clientela, de repente ele entra e se depara com alunos preparados para continuar ali estudando fazendo ginásio, mas na maior parte das vezes não. E a mudança também da grade curricular não teve uma ampla divulgação, não teve uma capacitação, não se ouviu ninguém do magistério ele foi imposto como as coisas estão acostumadas a acontecer na rede pública, foi colocado não houve uma discussão com o pessoal do magistério.

Outro entrevistado que enriqueceu o estudo devido a sua grande contribuição para o ensino foi Djalma Pacheco de Carvalho², professor aposentado do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru. Este professor foi também Delegado de Ensino de Bauru quando da implantação das reformas educacionais da década de 1970, sendo ele, portanto, personagem crucial da pesquisa, uma vez que colocou seu ponto de vista em relação às mudanças no ensino. Dessa forma, a abordagem será qualitativa, por meio da fala de um importante profissional da educação e a análise pessoal após a interpretação dos fatos, pautada na relação estabelecida entre a bagagem bibliográfica e a entrevista.

Djalma iniciou a sua fala contextualizando como seu cargo de Diretor de Ensino foi conquistado:

Para ser Diretor Regional, o pré-requisito foi bem interessante, eu jamais seria Diretor Regional se não fosse o Secretário da ocasião e a Reforma. A lei é de 1971 e São Paulo só implantou em 1976, não se conseguia implantar a reforma devido à fusão do primário e ginásio, não funcionava, não tinha jeito. A percepção que eu tenho é que José Bonifácio, que era secretário (da Educação), chamava os Diretores e dizia: “Vai lá e implanta. São Paulo é o único Estado que não implanta a Reforma”.

Eu fui colocado como Diretor Regional, porque não era político e não pertencia a nenhum partido, somente no magistério, mas ele (secretário) tinha informação que eu era bom funcionário.

O professor Pacheco relatou sobre o então secretário da educação José Bonifácio Coutinho Nogueira³:

A lei é de 1971 e a resolução que implantou e entrou em vigor foi em 1976, fevereiro de 1976, que houve a fusão no Estado São Paulo, que os outros estados já tinham feito, mas São Paulo entrou atrasado.

E o Bonifácio tinha um poder danado e tinha reunião, e quando surgia um problema ele dizia: precisa fazer um decreto, Djalma senta aí e faz o decreto, que amanhã eu assino

² Entrevista realizada dia 02/10/2013 com o professor Djalma Pacheco de Carvalho.

³ José Bonifácio Coutinho Nogueira(1923 – 2002) foi nomeado em 1975 secretário da Educação do Estado de São Paulo.

pra você. E no outro dia ele tirava o decreto. Ele era empresário, e tinha um perfil diferente, exigente toda vida, e dizia pra gente: “você não se envolva com política, porque se envolverem e eu tomar conhecimento, eu serei violento, não deixa chegar nesse ponto, eu não vou perdoar. A política eu que faço, a nossa é política educacional, aí vocês tem liberdade.” Ele deu autoridade pra nós. E foi nesse clima que a reforma se implantou.

Esse negócio de fazer reuniãozinha “o que vocês acham?”, não existia isso, foi tudo decidido assim de fio à pavo, era período ditatorial, e depois percebi num decreto que ele (Bonifácio) baixou estava com base no ato institucional do decreto nº 2, que era um que dava liberdade para a administração, era um decreto forte, se fosse pelo poder judiciário ia encontrar o ato institucional. Ele veio com uma ordem, pra valer.

Ele ainda descreve a contribuição do professor José Mario Pires Azanha⁴ para consolidar a reforma do ensino anos depois:

Para executar a reforma tinha uma equipe da Divisão Regional de Ensino, que todo município tinha, para fazer a implantação da reforma, essa 5.692, fundir o grupo escolar e ginásio, pois a grande luta era ter o primário e o secundário. Antes houve um período na década de 1960, que o professor Azanha, ele abriu a escola pública [em 1967, por aí] para toda a população, porque antes era assim o número de vagas de 50 alunos, numa cidade tal, e não saía daquilo, e o exame era rigoroso feito pelos catedráticos, que eram poucos professores catedráticos, então era um ensino público de elite. E a população fora. E o Azanha, vem e o que ele faz? Aquele exame de admissão que era feito na escola pelos catedráticos, o Azanha puxou pra secretaria da educação e ela fez as provas. Resumindo qual o seu nome? Era português, e dois mais dois, era matemática, passou todo mundo, e os professores davam pulo dessa altura, que era um absurdo. Mas a ideia do Azanha era botar a população dentro da escola, que eu acho que estava certo. Ele assumiu o exame de admissão para justamente colocar todo mundo na escola, criou assim um número enorme de ginásio e grupo escolar no período noturno.

Djalma prossegue comentando sobre a democratização do ensino:

Não existia o espírito de escola pública para a população, era escola de elite, entrava mesmo por esforço, por inteligência, e foi o Azanha que criou essa reviravolta dentro do já do período ditatorial, e a revolução tem um lado negro, mas eles queriam a educação para fazer a ideologia da revolução, “Brasil ame-o ou deixe-o”, foi aquela coisa toda, que ela cuidou da escola, ela abriu mais escolas, fez toda essa mudança, foi em 1971 e a revolução é de 1964, nesse sentido ela foi boa.

Ainda reitera com um exemplo pessoal conforme as mudanças implantadas por José Mário Pires Azanha:

A reforma veio com a finalidade de fazer a fusão e automaticamente extinguir o exame de admissão, pois até aí existia, e o Azanha intercedeu fazendo essa prova que passou todo mundo.

No Luiz Zuiani, por exemplo, quando eu era diretor recebi 400 alunos de escola particular. As classes estavam lotadas. Foi assim que entrou a população na escola, agora não se cuidou da qualidade, a qualidade deteriorou.

Em relação à função do diretor na transição durante a reforma Djalma afirmou:

⁴ José Mario Pires Azanha (1931-2004) assumiu a direção do Departamento de Educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1969.

Depois veio a reforma e ia fundir isso aí (1º e 2º grau) e o diretor ia pro espaço, porque o diretor do primário, que era mais antigo, eles acabavam ficando pra antiguidade e os de ensino secundário, ficava mais afastado até ser aproveitado.

Ele (secretário) deu autonomia pro diretor, pro inspetor tomar decisão.

O diretor assumiu muitas tarefas, ficou complicado, a parte pedagógica não foi bem cuidada, a reforma foi mais quantitativa.

O posicionamento dos professores diante da reforma foi citado também:

Teve que contratar mais professores de caráter temporário, para atender essa emergência. Muitos professores levavam o juiz do lado, para assustar a comissão, quem não escolhe, nós atribuímos [aulas], o nosso critério era o seguinte, nós atribuímos para mais perto da sua residência. A maioria concordou, porque a reforma procurou por o professor perto da escola e os alunos também.

Além disso, ele fez uma comparação entre o perfil do professor primário e o secundário:

Foi uma mudança grande, mas foi absorvida, pois o pessoal ia se aposentando, vai saindo e vem outros com outra mentalidade, mas há uma diferença de pensamento entre o professor primário e o secundário, com todo respeito o perfil do professor e o diretor primário, são mais meticolosos, são mais detalhistas no comportamento, e mais próximos dos pais, já o professor secundário era mais livre, mais aberto, mais democrático, havia essa diferença, o perfil do professor e do diretor secundário era mais aberto ao diálogo, e não tinha essas exigências meticolosas que tinha o diretor primário.

De acordo com o entrevistado o ponto positivo da reforma foi:

O ponto positivo maior foi eliminar o exame de admissão definitivamente e colocar a população dentro do sistema, não podia continuar aquela elite, um pinguinho de brasileiros tendo escolarização e o resto analfabeto e sem escolarização.

E o fator negativo descrito pelo professor foi:

O aspecto negativo é um que até hoje não resolveu, se você estudar a Lei 5.692, lá no finalzinho fala-se em formação de professores pra 5ª e 6ª série e o currículo também entrando pra 5ª e 6ª série, uma coisa que eu observei, durante todos os cursos que a gente realizou sobre a lei e foi bastante, todo curso chegava até ali, não ia pra frente nunca se discutiu formação de professor pra 5ª e 6ª série, ficava no limbo, e até hoje continua, nós temos formação professor primário e professor secundário, essa distinção a Reforma tinha condições de fazer isso, tinha os dispositivos legais, era só a secretaria levar isso a sério, resolver o problema dos professores e a transição, mas a secretaria não tomou conhecimento. Então se for analisar a formação de professor hoje é formação de primário e de ginásio. Uma reforma na dimensão dessa foi uma grande falha não considerar a formação, fazer toda a mudança, mas no fundo você está formando professor de ginásio e grupo escolar, e não formar o professor de educação básica. O grande defeito foi não considerar a formação básica do professor.

A questão da indisciplina também foi mencionada:

A indisciplina tornou mais difícil, porque o aluno da população em geral sem escolarização, com as famílias também entrando em processo decomposição, vamos dizer assim, então trouxe essa problemas, e os cursos nem sempre formavam bem os professores para enfrentar essa situação, então o problema de indisciplina sempre existiu, mas vem paulatinamente sendo agravado pela própria sociedade, e tem casos e casos, tem diretores bons que dominavam a situação outros não.

Quando questionado o que ele mudaria nesse processo da implantação da lei, Djalma afirma:

No final quando foi feita a reforma, que foi boa, foi bem feita, saiu assim, mas saiu, foi numa boa linha, todas as decisões e no final eu falei: “puxa vida agora precisa melhorar para o professor. E o Bonifácio tem tudo pra melhorar isso, ele tem tudo pra melhorar isso, ele tem um enorme poder”. Aí nós combinamos nas Regionais, que cada um iria falar com ele, cada um vai encher o secretário que nós precisamos cuidar do professor, já estava no finalzinho do período dele, e eu fui o primeiro a falar com ele, eu cheguei assim: “Bonifácio, a reforma tá aí, você está satisfeito com nosso trabalho está tudo muito bom, agora precisamos acertar o professor, precisamos conseguir um bom aumento” e ele falou: “Não tem verba”, só isso, não falou mais nada. Com isso eu me decepcionei, ele não cuidou dessa parte, pois seria o ideal, feita a reforma que foi boa, ele poderia dar um aumento para o professor, essa foi a grande falha. Quer dizer ao implantar a lei, o secretário perdeu a chance, e ele tinha condição de chegar para o governador e arrancar o dinheiro, vamos supor se fosse 15% ou 20% para os professores agora trabalharem mais satisfeitos com a reforma, essa foi a grande falha dele e a grande perda de oportunidade na lei 5.692/71.

As entrevistas serviram de subsídio para confirmar a bagagem teórica das obras mencionadas ao longo da pesquisa, além de promover o fator empírico ao estudo, isto é, ampliar o conhecimento pautado na teoria, uma vez que a história oral é dividida e se torna viva.

Foi possível notar que as falas dos entrevistados, tanto o primeiro, cujo o cargo no período era de professor, como também do segundo, que assumiu a função de Diretor Regional de Ensino, são muito próximas, pois apesar dos cargos serem distintos, isto é, um como professor (magistério) e o outro como um gestor da educação, ambos consideram a lei federal que propôs a reforma de ensino como algo que foi imposto verticalmente, cabendo aos docentes apenas colocarem em prática, havendo portanto resistência por parte de alguns professores e diretores de escola, pois mudou a organização escolar.

Entretanto os dois confirmaram o sentido positivo da lei, o seu caráter de inserção de todos na escola, descaracterizando a sua perspectiva elitista, seletiva e segregadora, cujo exame de admissão seria extinto e haveria extensão da obrigatoriedade do ensino, gerando mais oportunidade de escolarização para toda a sociedade.

Outro ponto comum foi queixa que fazem em relação a não formação dedicada ao professor diante da reformulação do ensino, ou seja, o docente foi obrigado a aderir a mudança sem que o mesmo tomasse conhecimento da proposta da lei, tendo portanto que aceitar todas as

mudanças sem estar realmente preparado, o que foi um dos motivos do comprometimento na qualidade de ensino e o descontentamento do professor.

A lei tinha seus prós e contras e foi encarada como um choque pelos profissionais da educação impactou também na vida de toda a sociedade, alunos e a família, portanto foi essencial tomar conhecimento da mesma e entender os processos de implantação de uma lei educacional brasileira, por meio da fala desses docentes que estavam em vigor e eram conscientes de sua prática, possibilitando um maior incentivo aos profissionais da educação para que sejam críticos em relação ao contexto educacional, sustentado pela legislação, e dessa forma os frutos colhidos sejam maduros, isto é, se faz necessário a maior participação e proximidade com os assuntos relativos à educação, para que as mudanças que ocorrem nessa área reflitam a sua verdadeira necessidade e promova benefícios ao invés de reproduzir atitudes que já deveriam ter sido superadas.

Considerações Finais

As reformas educacionais do Brasil que ocorreram ao longo da década de 1970 tiveram algumas especificidades quando estudada a reformulação do ensino superior e a do ensino básico, porém ambas estavam inseridas em um contexto ditatorial e suas consequências foram bem próximas.

Tomando por base a realidade da cidade de Bauru, pode-se notar através da pesquisa realizada a semelhança entre as reformas no que diz respeito à objetividade aplicada às mesmas, isto é, as propostas de mudança no ensino eram bem intencionadas direcionadas à democratização do ensino, todavia as medidas foram impostas seguindo o referencial tecnicista e burocrático.

A reforma do ensino superior prevista na lei 5.540/68 tinha a pretensão de extinguir as cátedras e substituí-la pelo sistema departamental, que possibilitaria a progressão de carreira docente, também visava à ampliação de vagas aos alunos e uma maior flexibilidade curricular, além disso, almejava alcançar a autonomia universitária, entretanto apesar da grande mobilização por parte dos docentes reformistas e do movimento estudantil, que por um curto período conquistaram a paridade entre membros docentes e discentes numa reunião realizada no Fórum na FOB-USP a fim de discutir sobre o Memorial da Reestruturação elaborado pela Comissão Paritária.

Apesar da conquista de algumas requisições previstas no documento, a reforma universitária foi instituída no plano vertical, e certas ambições como a inserção do curso de Medicina na cidade de Bauru e a própria comissão paritária, simplesmente foram deixadas de lado, medidas estas se fossem aprovadas poderiam ter mudado o cenário educacional da cidade e da universidade como um todo.

Do mesmo modo a lei 5.692/71, referente à reforma do ensino básico, a fim de superar a cultura escolar elitista dos grupos escolares, na tentativa de enquadrar a educação ao novo modelo social e político voltado para as massas, portanto ampliou a escolarização para oito anos, e eliminou o exame de admissão. Porém infelizmente, nem todas as considerações pedagógicas foram implementadas, e sim privilegiou os fatores de ordem estrutural e organizacional que refletia a política do período, que visava a racionalidade, a descentralização e o ensino voltado para o mercado de trabalho.

Tais reformas educacionais realizadas de maneira emergencial e sem considerar a complexidade dos aspectos subjetivos, como a quantidade de alunos por sala, a ampliação de escolas e materiais para atender a demanda da população em fase escolar, a condição de trabalho docente, estender o quadro de funcionários dentro da escola, entre outros fatores, geraram consequências na qualidade do ensino.

Contudo realizar apenas críticas em relação ao passado, ou tentar levantar hipóteses do que poderia ter sido se feito de outro modo tornaria o estudo limitado, portanto não se podem negar as contribuições positivas das leis pesquisadas, principalmente na questão do acesso dos alunos na escola básica e superior, mas sugere-se que haja a intensa participação consciente e reflexiva por parte dos docentes e discentes, a fim de que tais mobilizações coletivas estejam presentes na formulação e propostas das leis educacionais nos dias de hoje, e não apenas na execução das mesmas para que os paradigmas das políticas públicas possam ser revistos sem que aconteça a bipolarização entre quem realiza as leis, daqueles que são submetidos a colocarem em prática. Uma vez que a educação está em constante mudança, desse modo não se pode pautar unicamente do saudosismo ingênuo ou uma visão puramente futurística da mesma, pois elas não responderão às necessidades atuais, mas vale considerarmos ambas as perspectivas para traçar um caminho que proporcione condições melhores para realidade vivida.

Referências

- ALVES, M. H. M, *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Petrópolis: Vozes. 1984.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- BITTENCOURT, Circe M. F. Produção didática e programas de ensino das escolas paulistas nas primeiras décadas do século XX. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo: FE-USP, vol. 2, n. 15, 1989.
- CAPUTO, Elza Viera. *Educação e Pedagogia: um ensaio de ego-história*. Rio de Janeiro: Papel e Virtual, 2002.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: UDUSF, 1998.
- CELESTE FILHO, Macioni. *A Reforma Universitária e a Universidade de São Paulo - década de 1960*. São Paulo: PUC, 2006
- CHINALHA, Roberto Milanda. *Bença Padrinho: permanências do coronelismo em Bauru (1889-1930)*. Bauru: Centro de Ciências Sociais-USC, 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- DAIBEM, Isaias Milanezi. CASÉRIO, Vera Mariza Regino (Org.). *Um olhar histórico sobre a educação municipal de Bauru*. São Paulo: Secretaria Municipal da Educação de Bauru, 1996.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 2000.
- FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Curitiba: Editora URPR, 2006.
- GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1987.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.
- LIMA, Rodolpho Pereira. *Diário de Bauru*. Bauru-SP: Artigos publicados 17 de dezembro de 1972 a 05 de janeiro de 1973.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral*. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, Fabiana Valeck. *A arquitetura escolar paulista nos anos 30*. São Paulo: FAU-USP, 2007.

PAIM, Antonio. *A busca de um modelo universitário*. In: SCHWARTZMAN, S (Org.) *Universidade e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*, Brasília: CNPq, 1982.

PROCESSO RUSP 29.714/66: Relatório Oficial, Documento disponibilizado pela Universidade de São Paulo: Campus São Paulo

PROCESSO RUSP 5.939/70: Relatório oficial, Documento disponibilizado pela Universidade de São Paulo: Campus São Paulo.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo – 1889-1910*. São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). *Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. *Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FAU-USP, 1992.

