

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

THAÍS MENDES GERALDINI

**A CRIAÇÃO DO INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISAS (IMEP)
DE SÃO PAULO E O SEU PAPEL NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA ESCOLA DE
PRIMEIRO GRAU NO BRASIL (1968-1972)**

**GUARULHOS
2019**

THAÍS MENDES GERALDINI

**A CRIAÇÃO DO INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISAS (IMEP)
DE SÃO PAULO E O SEU PAPEL NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA ESCOLA DE
PRIMEIRO GRAU NO BRASIL (1968-1972)**

Dissertação de mestrado apresentado à
Universidade Federal de São Paulo como
requisito para obtenção do título de mestre em
História
Área de concentração: História do Brasil
Orientação: Alexandre Pianelli Godoy

**GUARULHOS
2019**

Geraldini, Thaís Mendes.

A criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas (IMEP) de São Paulo e o seu papel no processo de expansão da escola de primeiro grau no Brasil (1968-1972) / Thaís Mendes Geraldini. Guarulhos, 2019.

231 f.

Dissertação de mestrado (curso de História - mestrado) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, 2019.

Orientador: Alexandre Pianelli Godoy.

Título em Inglês: The creation of the São Paulo Municipal Institute of Education and Research (IMEP) and its role in the expansion process of the first grade school in Brazil (1968-1972)

1. História da Educação. 2. Ditadura civil-militar. 3. Cultura escolar. 4. Currículo. 5. Memória I. Alexandre Pianelli Godoy. II. A criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas (IMEP) de São Paulo e o seu papel no processo de expansão da escola de primeiro grau no Brasil (1968-1972).

THAÍS MENDES GERALDINI
A CRIAÇÃO DO INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISAS (IMEP)
DE SÃO PAULO E O SEU PAPEL NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA ESCOLA DE
PRIMEIRO GRAU NO BRASIL (1968-1972)

Dissertação de mestrado apresentado à
Universidade Federal de São Paulo como
requisito para obtenção do título de mestre em
História
Área de concentração: História do Brasil
Orientação: Alexandre Pianelli Godoy

Aprovação: ____/____/____

Prof. Dr. Alexandre Pianelli Godoy
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Maria Rita de Almeida Toledo
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Helenice Ciampi
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Profa. Dra. Marília Pontes Sposito
Universidade de São Paulo

Para minha mãe, Suzie e meu avô, Natalino.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – pela bolsa de estudos concedida no ano de 2018.

Agradeço ao meu orientador, Alexandre Pianelli Godoy, pela ampla autonomia concedida desde o primeiro ano do mestrado. À professora Maria Rita de Almeida Toledo agradeço pelas contribuições e sugestões feitas desde a defesa da monografia. À professora Helenice Ciampi agradeço as sugestões, apontamentos e ao apoio desde a qualificação. À professora Marília Pontes Sposito agradeço o aceite em participar como suplente da banca de defesa do mestrado.

Agradeço toda ajuda e disponibilidade da Fátima, do Eber e da Elizabeth do Centro de Multimeios da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Neste mesmo sentido, agradeço também ao Jorge e ao Dárcio da Gestão Documental da Secretaria de Gestão do Município e à Aparecida Lopes de Oliveria, do arquivo do Departamento de Edificações (EDIF), da Secretaria Municipal de Infraestrutura Urbana e Obras.

Ao companheirismo dentro e fora da academia, agradeço ao Amauri Caldeira, ao André Mendes, Celeste Baumann, Patrícia Moreira, Alexandre Queiroz, Juliana Carvalho e Josiane Sampaio.

Agradeço também às novas amigas proporcionadas pelo curso de pós-graduação, em especial ao carinho e o ser poético de Lilian Falcão e Pauleany Prince. À querida companheira de PAD (Programa de Aperfeiçoamento Didático) e pessoa cheia de boas energias, Talita Sanchez. Ao querido Wagner Pereira pela parceria nos trabalhos, nos projetos e pelas boas risadas. À Michele Dias e Bruna Prudêncio, duas mulheres fortes que admiro pelo trabalho e coragem dentro da academia. À Patrícia Helena Gomes da Silva pela confiança e por compartilhar as agruras da academia.

Agradeço aos amigos do curso de Educação, em especial ao Luiz Paulo e à Renata Almeida por suas contribuições e auxílio nas dúvidas. Esta última, juntamente com Maria Lucia Andrade, é motivo de admiração por sua força e persistência.

Agradeço à Janaína Machado por todas as conversas e discussões sobre cultura e a marginalização sofrida pelo povo preto na cidade de São Paulo e no Brasil. De alguma maneira, suas colaborações estão presentes nestas páginas.

Ao Igor Andrade, por todo amor, afeto e paciência em lidar com meu processo de escrita e me acompanhar neste caminho.

Agradeço às novas e velhas amizades, em especial, Juliane Duarte, Jessica Idalina, Giorgio Menegatti e Diego Braz: obrigada pelo carinho e por representarem o abraço da arte nos momentos de tensão.

Às companheiras de casa, de academia e de luta: Paula Simon e Geise Targa. À Paula, a quem admiro a coragem da mulher e mãe na pós-graduação. À Geise, por tudo que vivemos e vivenciamos neste último ano. Creio que não poderia ter passado com uma pessoa tão íntegra, honesta, justa e resiliente quanto ela. Agradeço as duas por compartilharem os bons e também os maus momentos. O caminho é menos tortuoso quando seguimos juntas.

À Hannah Ferreira, amiga-irmã-comadre que me tornou membro da sua nova família. À minha mãe, Suzie e meu avô, Natalino, por todo amor e fortaleza construídos por nós. A vocês eu dedico os versos de uma música do Zé Ramalho: “quem tem amor na vida tem sorte, quem na fraqueza sabe ser bem mais forte”. Obrigada por me passarem um pouco da resiliência de vocês para mim. Amo vocês.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto o processo de criação, funcionamento e extinção do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas - IMEP -, na cidade de São Paulo. Este instituto foi criado em 1968 e pretendia acabar com o funil representado pelo exame de admissão entre o ensino primário e o ensino ginásial. Também deveria fazer a formação de professores que iria levar o novo modelo de ensino da escola primária de oito anos para as demais escolas municipais da capital utilizando-se, para tanto, classes experimentais de aplicação. A experiência do Instituto, porém, durou apenas três anos, vindo a ser transformado numa escola logo após a promulgação da lei de reforma do ensino – nº 5692 de 1971, a Escola Municipal Celso Leite Ribeiro Filho, em 1972. Tenho como objetivo entender a cultura escolar deste instituto e o seu processo de criação, funcionamento e apagamento, a partir de documentações oficiais e das memórias de seus agentes internos.

Palavras-chaves: História da Educação; Ditadura civil-militar; Cultura Escolar; Currículo; Memória.

ABSTRACT

This research aims at the creation, operation and extinction of the Municipal Institute of Education and Research - IMEP -, in the city of São Paulo. This institute was created in 1968 and intended to end the funnel represented by the admission examination between primary and junior high school. It should also make the teacher training that would take the new model of education of the primary school of eight years to the other municipal schools of the capital using, therefore, experimental classes of application. The experience of the Institute, however, lasted only three years, being transformed into a school soon after the promulgation of the law of reform of education - nº 5692 of 1971, Municipal School Celso Leite Ribeiro Filho, in 1972. I aim to understand the culture of this institute and its process of creation, functioning and erasure, from official documentation and the memories of its internal agents.

Keywords: History of Education; Civil-military dictatorship; School Culture; Curriculum; Memory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
I O histórico da investigação.....	12
II A escola primária e a escola secundária ou a divisão social da escolarização	24
Capítulo I - A criação do ensino municipal paulistano e o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas	47
1.1 Os Convênios Escolares entre a Prefeitura e o Estado de São Paulo.....	51
1.2 O início da autonomia: o ensino municipal paulistano e a Comissão de Construções Escolares	64
1.3 O Instituto Municipal de Educação e Pesquisas: a inovação do ensino municipal paulistano.....	71
Capítulo II – O IMEP e as representações do pioneirismo: arquitetura, imprensa e escola “integrados”	77
2.1 A arquitetura do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas: a construção da inovação.....	77
2.2 “São Paulo já tem uma escola ideal”.....	99
2.3 A escola integrada vai à Brasília: a apropriação do ensino primário de oito anos em tempos de reforma educacional	115
Capítulo III – Por dentro do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas: entre currículo prescrito e praticado da escola primária de oito anos	133
3.1 A <i>versão manuscrita</i> : transformações no currículo do Instituto-escola.....	136
3.2 A versão oficial: o “Relatório do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas sobre a experiência de uma escola integrada de oito anos”	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
FONTES.....	204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
APÊNDICES	210

INTRODUÇÃO

Bem, é evidente que conhecer a proposta do referido Instituto é importante, ainda que já existam trabalhos que o analisem. (...) Mas, não se pode crer que o mesmo seja “um relevante capítulo da história da educação brasileira da democratização do acesso ao ensino”, não só porque não se efetivou, mas porque já na sua instalação em 1970 adotou um processo de seleção de alunos na 1ª e na 5ª séries.

(...)

Se a pesquisadora quisesse ressaltar a importância de medidas pioneiras por parte do município de São Paulo, bastava lembrar da atuação de Mário de Andrade, em 1934, criando as primeiras instituições de educação infantil, até hoje analisadas sobre o seu pioneirismo e adequação. Lembremos que desde o Manifesto dos Pioneiros, em 1934, a proposta de municipalização do ensino está dada, reforçada na própria LDB de 1971, que propunha a municipalização do ensino de primeiro grau.

Parecer da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo, 17 de fevereiro de 2017.

Os trechos escolhidos do parecer em epígrafe não têm por função contestar o resultado da análise, ainda que se possa questionar seus argumentos, mas enfatizar como uma dada memória histórica pode resultar no apagamento da história de um período ou objeto de estudo por ser reproduzida no presente sem a devida crítica historiográfica. A epígrafe acima se refere ao parecer da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP) dado ao então projeto de pesquisa intitulado *A criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas no município de São Paulo e o seu papel no processo de expansão da escola de oito anos no Brasil: entre o pioneirismo nacional e o fracasso local (1969-1972)*.

Este projeto de pesquisa era um desdobramento de meu trabalho de conclusão de curso de graduação em História, defendido ainda no final de 2014. O projeto destinava-se ao pleiteio de uma bolsa de estudos para cursar o mestrado dentro do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de São Paulo. Porém, a bolsa foi denegada pelos motivos explicitados acima pelo ou pela parecerista.

Ao contrário do que o parecer afirma, ainda não foi realizada uma análise sobre o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas de São Paulo. Alguns autores, que serão

devidamente citados neste presente trabalho, apenas mencionam o Instituto, e ressaltam a necessidade de pesquisa sobre ele.

Ao citar uma parte do meu projeto, o (a) parecerista entende que o IMEP não foi um capítulo relevante na história da educação paulista porque não se “efetivou” e, sobretudo porque teria adotado um “processo de seleção de alunos” que invalidaria a democratização do acesso ao ensino naquele momento histórico. No entanto, para o historiador, documentar histórias que não se “efetivaram” não quer dizer que deixaram de ter “existido” e, sobretudo, que possam ser julgados, pelo olhar do presente, como “menos importantes” do que outras, pois remetem à possibilidade de mostrar inúmeros projetos em disputa que não estavam concluídos em uma dada temporalidade e indicavam que outros caminhos poderiam ter sido trilhados e foram vencidos pelo tempo, não como uma “necessidade histórica”, mas na restituição do seu o movimento rumo ao imprescritível.

O texto do parecer também questionou sobre o “pioneirismo” de meu objeto de estudo. De acordo com o parecer, o pioneirismo da municipalização do ensino na cidade estaria atrelado a um passado mais distante, ainda na década de 1930, com os “Pioneiros da Escola Nova”, reforçando uma leitura historiográfica de “*matriz azevediana*” ainda presente em boa parte da historiografia da educação brasileira¹. Assim sendo, não haveria pioneirismo nos anos de 1960, apenas uma continuação ou uma transposição de um projeto anterior cujo corte seria a própria “Escola Nova”. Além disso, não há continuidade histórica entre a atuação de Mario de Andrade, que também não pertencia a esse grupo, nos anos 1930 com a criação dos “parques infantis” e a da rede municipal de ensino nos anos 1950, tratando-se de projetos políticos em contextos distintos.

Ainda sobre estes trechos do parecer, é interessante analisar a construção do texto a partir das palavras “bastava lembrar” e “lembremos”. Em nenhum dos trechos do parecer há uma autocrítica a essa “memória histórica” construída sobre a história da educação de “*matriz azevediana*” e que ainda pretende inviabilizar qualquer tentativa de mostrar processos históricos novos ou “pioneiros” que não dependam de uma continuidade com os projetos desses intelectuais dos anos 1930 e, portanto, de sua reiterada “lembrança”.

¹ Os “Pioneiros” da Escola Nova ou “Renovadores” da Educação era um grupo de intelectuais da educação situados nos anos 1920-30 no Brasil. Apesar de seus diferentes projetos e propostas políticas de “renovação”, os principais nomes eram Anísio Spínola Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, entre outros. Sobre a “*matriz azevediana*” no pensamento historiográfico educacional brasileiro ver os artigos de Marta Carvalho (1989; 1993): *O novo, o velho, o perigoso: relendo A Cultura Brasileira e Escola, memória e historiografia: a produção do vazio*.

As relações entre a memória e a história foram objeto de estudo do historiador Pierre Nora (1993), em seu ensaio *Entre a Memória e a História. A problemática dos lugares*². Conforme Nora, a memória não se preocupa em se distinguir do passado. Pelo contrário, ela o reverencia, está “aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações” (p. 9). À história caberia “a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais [...] uma representação do passado” (p. 9).

Levando em conta as considerações de Pierre Nora, o conceito de memória histórica está relacionado à sedimentação das lembranças (e também dos esquecimentos) sobre o passado e que foram tomadas como se fosse a própria história (representação do passado).

Sobre este período, principalmente entre as décadas de 1940 e 1960, há uma vasta bibliografia produzida dentro da história da educação e que, inclusive, aponta o projeto da Escola Nova como um dos possíveis para o ensino primário e secundário, mas não como o único referente.

Uma última questão relevante sobre o período aqui estudado, ou seja, entre 1968 e 1972, é que ele coincide com o período da ditadura civil e militar (1964-1985). Estudar este período pode gerar maior desconforto entre alguns indivíduos, pois faz com que tenhamos que criticar não só a memória histórica da qual partiram, mas também mostrar a superposição com outras, mais autoritárias, a que estão vinculados e se sedimentaram até o tempo presente.

Como afirma Daniel Aarão Reis, já sobre os anos finais da ditadura implantada em 1964:

Na gênese da ditadura, tendeu-se a apagar o grande embate social. O projeto reformista revolucionário evaporou-se, transformado em um *fantasma*. As esquerdas foram vitimizadas. Os amplos movimentos sociais de direita, praticamente apagados. Os militares, estigmatizados *gorilas*, culpados únicos pela ignomínia do arbítrio. A ditadura, quem a apoiou: muitos poucos, raríssimos, nela se reconhecem ou com ela desejam ainda se identificar. Ao contrário, como se viu, todos *resistiram* (REIS, 2004, p. 50).

De 2004 – ano de publicação do livro *O Golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)* - até o momento atual já temos pesquisas históricas que abarcam outros sujeitos históricos deste período de nossa história³, assim como ainda há muitos simpatizantes que pedem a volta da ditadura e/ou intervenção militar. Muitos destes simpatizantes são jovens que não tiveram acesso à história de seu país. Se continuarmos anistiando a todos e esquecendo este passado recente só perpetuaremos a ignorância e a desinformação.

² Apesar de ter sido escrito em 1984, a versão aqui utilizada é a da *Revista Projeto História*, de 1993.

³ É o caso do trabalho de Janaína Martins Cordeiro (2013), *Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici*, que trataremos no devido momento.

É por isso que procuraremos, desde a introdução deste trabalho, problematizar a memória sobre o período militar que também apagou o conflito e promoveu a “anistia” entre todos, inclusive na história do ensino municipal de São Paulo ⁴. Desta forma, procuraremos reconstruir o passado, ou seja, produzir uma narrativa historiográfica sobre ele⁵.

I O histórico da investigação

A pesquisa que realizei dentro da vasta área da História da Educação começou a ser construída já no final da graduação, em 2013. Diferente de outras e outros colegas de curso, eu não fazia muita ideia, até aquele momento, sobre o que eu gostaria de trabalhar na monografia. Só sabia que me interessava imensamente pela área da educação no período da ditadura civil-militar.

Aquela vontade de estudar algo dentro da educação (ainda não sabia muito bem da existência da área “História da Educação”) já estava ali, em algum lugar, desde o primeiro ano da faculdade. Naquele momento eu precisava fazer um projeto de pesquisa para a disciplina de “Laboratório de Ensino e Pesquisa I”. Lembro que pedi orientação de bibliografia para a professora Maria Rita de Almeida Toledo. Ela me indicou o artigo de Clarice Nunes (2000). Esse texto foi relido várias vezes e consta inclusive neste trabalho.

Ao cursar as disciplinas da licenciatura – os “Estágios Supervisionados” – é que comecei a entender que a escola poderia ser um objeto histórico. E então aquele artigo da Clarice Nunes ganhou outro sentido e ali fui compreender as questões internas da escola: sua arquitetura, seu currículo, suas práticas e dilemas.

No momento em que iniciei esta introdução havia um golpe institucional e institucionalizado em curso no país. Ele influenciava a maneira como escrevia e porque escrevo. Neste momento estou bolsista da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – a agência do governo que regula as bolsas de mestrado e doutorado pelo país.

⁴ Ver GODOY, Alexandre Pianelli (2013a). *A aluna e o comandante: memória e política do ensino municipal paulistano na época da ditadura militar (1964-1985)*.

⁵ Em *A Escrita da História*, Michel de Certeau (2000) desenvolve a análise sobre a prática da escrita da história (historiografia). Com relação à escrita, o historiador deve marcar o que Certeau entende como “o lugar do morto” e o “lugar do leitor”: “No sentido etnológico e quase religioso do termo, a escrita representa o papel de um *rito de sepultamento*; ela exorciza a morte introduzindo-a no discurso. Por outro lado, tem uma função *simbolizadora*; permite a uma sociedade situar-se, dando-lhe, na linguagem, um passado, e abrindo assim um espaço próprio para o presente: ‘marcar’ um passado, é dar um lugar à morte, mas também redistribuir o espaço das possibilidades, determinar negativamente aquilo que está *por fazer* e, conseqüentemente, utilizar a narratividade, que enterra os mortos, como um meio de estabelecer um lugar para os vivos. A arrumação dos ausentes é o inverso de uma normatividade que visa o leitor vivo, e que instaura uma relação didática entre o remetente e o destinatário” (p. 107).

Aponto isso, pois o governo golpista anunciou o congelamento do financiamento nas áreas da saúde e educação pelos próximos vinte anos, ainda em 2016. Além disso, ainda era estudada a possibilidade de reinserção da disciplina “Educação Moral e Cívica” nos currículos do ensino infantil e fundamental do Distrito Federal.

Hoje, vivemos um desdobramento do golpe iniciado em 2015. O atual presidente ultradireitista concedeu cargos do Ministério da Educação e Cultura para pessoas que não tem conhecimentos na área de educação e cultura ou, se os têm, são a partir de um viés bastante problemático. As propostas do ministro da educação vão desde o veto às cotas raciais, a propagação de colégios militares, até o ensino à distância e o aceite do projeto “Escola Sem Partido”⁶.

Refiro-me a estes recentes acontecimentos, pois vejo a necessidade de me situar, como historiadora, no momento histórico em que vivo e escrevo. Segundo Michel de Certeau é preciso marcar o *lugar social* (Certeau, 2000) em que estamos inseridos. E aqui, gostaria de retomar o fechamento do artigo de Clarice Nunes, em que ela conclui que em momentos decisivos (e eu acrescentaria de tensão):

Temos uma aguda percepção do alcance limitado das nossas investigações, que por si sós não mudam as práticas educativas e pouco influenciam as políticas públicas, mas que podem contribuir para mudá-las justamente ao procurar fornecer uma compreensão pertinente dos problemas da educação brasileira (NUNES, 2000, p.58).

É esta contribuição que, modestamente, tentarei fazer a partir de minha dissertação.

O meu interesse pela escola como lugar de produção de práticas, conhecimentos e saberes se desdobrou na pesquisa que fiz ainda durante a monografia.

Naquele momento, o que me instigava era o currículo, aqui entendido como uma construção histórica e social permeada por disputas entre sujeitos e suas apropriações e produções a partir desse objeto, especialmente aquele forjado sob o contexto da ditadura civil-militar brasileira. A partir de algumas conversas com o professor Alexandre Pianelli Godoy, que se tornou também meu orientador, surgiu a ideia de investigar a criação desse instituto na

⁶ De acordo com Fernando Penna, os defensores deste projeto insinuam que “professor não é um educador. Uma das principais referências bibliográficas deles é o livro ‘Professor não é educador’, de um indivíduo chamado Armino Moreira. A tese central do livro é a dissociação entre o ato de educar e o de instruir. Educar seria responsabilidade da família e da igreja; os professores dentro da sala de aula estariam limitados a instruir, a transmitir conhecimento. O que é um dado bastante preocupante. O outro é a própria ideia de ‘doutrinação’ em sala de aula. Eles se dizem contra a ‘doutrinação’, mas próprio projeto de lei não define o que eles chamam de doutrinação ideológica”. Além disso, “é ideológico também porque ao proibir a discussão de algumas questões, você está tomando um posicionamento. Não discutir práticas hegemônicas, homofóbicas e toda a variedade de desigualdades significa o quê? Não combater essas desigualdades é reforçá-las na sociedade. É naturalizar essas desigualdades”. Para saber mais, conferir sua entrevista disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-que-esta-por-tras-do-Escola-Sem-Partido-/4/36486>. Sobre o atual ministro da educação: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/politica/1543016372_088607.html. Acesso em 23 de jan. 2019.

cidade de São Paulo denominado Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, criado em 1968, durante o período da reforma educacional iniciada ainda em 1967 – quando foi promulgada a então Constituição Federal - e que se consolidou principalmente com as reformas do ensino de 1º e 2º grau e do ensino superior, já no começo dos anos de 1970.

O IMEP, como dito acima, foi criado na cidade de São Paulo no ano de 1968 com o objetivo de promover a integração do ensino primário: nível de ensino que até então era apenas acessível para crianças entre sete e dez anos e o ginásio (equivalente atualmente às séries frequentadas por crianças entre onze e quatorze anos). O ciclo ginásial, porém, não era um nível de ensino acessível para todos que concluíam o ensino primário. Desta forma, a criação do Instituto procurava acabar com o funil representado pelo exame de admissão⁷ entre o ensino primário e o ensino ginásial, e inaugurar a escola única de oito anos de ensino, sem separação entre o ensino primário e secundário.

A experiência do Instituto, porém, durou apenas três anos, vindo a ser transformado numa escola logo após a promulgação da lei de reforma do ensino – nº 5692 de 1971, a Escola Municipal Celso Leite Ribeiro Filho -, localizada no bairro da Bela Vista, região central da cidade de São Paulo.

Esta lei consistia, basicamente, na reestruturação dos níveis de ensino propostos pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961⁸. Pela lei de reforma, a até então denominada Educação de Grau Primário seria transformada no Ensino de 1º grau de oito séries. O ciclo ginásial também deveria fazer parte do novo 1º grau, enquanto o 2º grau (com três ou quatro séries) abarcaria o ciclo colegial. Já o ensino superior passou a ser denominado 3º grau.

A presente dissertação constitui-se do desenvolvimento e desdobramento de minha pesquisa iniciada durante a graduação em História na Universidade Federal de São Paulo. Naquela pesquisa, intitulada *Escola e currículo em tempos de reforma: a criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas durante a ditadura civil-militar na cidade de São Paulo*,

⁷ Em *O “bom” e “velho” ensino secundário: momentos decisivos*, Clarice Nunes aborda a memória que se criou acerca desse nível de ensino. Ela procura ainda perfazer sua história e desconstruir os dois adjetivos que compõem o título do artigo. De acordo com Nunes: “O exame de admissão foi por algumas décadas [principalmente entre os anos de 1940 e 1960] a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária [...] mobilizava os estudantes, seus pais e irmãos. Obter a aprovação nas provas tinha uma importância equivalente à aprovação nos exames vestibulares ao ensino superior. Era uma espécie de senha para a ascensão social” (p. 45). O ensino secundário foi historicamente delineado como um ramo de ensino dentro do ciclo colegial que garantia o acesso, para aqueles que conseguiam chegar até ele, ao ensino superior.

⁸ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a estrutura do ensino era dividida em Educação de Grau Primário: ensino pré-primário (para crianças menores de sete anos com duração de um ano) e o ensino primário (quatro séries); Educação de Grau Médio: ciclo ginásial (quatro séries subdivididas entre os ramos Comum, Técnico e Normal*) e o ciclo colegial (três séries subdivididas em Secundário, Técnico e Normal**) e o ensino superior. * Este ramo era destinado à formação de professores para as classes primárias. ** Este ramo era destinado para formação de professores que atuavam em classes pré-primárias e primárias.

procurei entender o que seria essa escola única de oito anos a partir da análise do currículo contido no “Plano para Renovação da Escola Municipal”, desenvolvido pelos gestores do ensino, em 1970.

Este documento trata do processo de construção e funcionamento do instituto entre os anos de 1969 e 1970. Ele foi dividido em dois volumes: o primeiro apresenta o histórico de criação em 1969; o plano para uma escola integral de oito anos que deveria abranger gradualmente – entre 1970 e 1974 - todas as escolas da cidade; o curso de treinamento dos professores e todo o corpo técnico-administrativo da escola, bem como toda a preparação feita para a suposta aplicação da experiência da escola única de oito anos no ano seguinte, dentre elas a seleção do currículo que seria implantado. Além disso, há o registro de reuniões, planejamento, relatórios dos setores técnicos e análises sobre a experiência. O segundo volume, de caráter mais conclusivo, apresenta avaliações, análises sobre todo o trabalho realizado ao longo do ano de 1970 e um balanço geral sobre toda a experiência e o que deveria ser feito em termos de mudanças para o ano seguinte.

Esse Plano, portanto, serviria de guia para o funcionamento do instituto, o qual teria um prazo de cinco anos, ou seja, até 1974, para expandir a educação de oito anos por toda a cidade. Porém, com a implantação da Lei de reforma do ensino, em 1971, o instituto transformou-se em uma escola em 1972.

Naquela pesquisa, o Plano se tornou uma das principais fontes para tentar entender a “caixa preta”⁹ do Instituto, ou seja, como se estabeleciam as relações entre os sujeitos históricos que ali atuavam, principalmente com relação à prescrição e a prática curriculares¹⁰.

Por meio do percurso realizado, cheguei à conclusão de que existia uma hierarquia de funções marcada entre coordenadores pedagógicos e os professores: entre a prescrição e a prática, respectivamente. Esta hierarquia demonstrava certo controle dos coordenadores sobre o trabalho docente.

⁹ Em *A cultura escolar como objeto* histórico Dominique Julia (2001) faz um importante debate historiográfico sobre a cultura escolar, vendo sua relevância para a História da Educação para chegar ao núcleo duro constituidor de uma renovação para os estudos nesta área.

¹⁰ Conforme Maria do Carmo Martins (2002), “os currículos, como é sabido, norteiam os trabalhos na escola e não compreendem somente os conteúdos elencados como matérias a serem ensinadas. É parte do currículo escolar definir se um conteúdo será ministrado como disciplina ou área de conhecimento, se contará com grande número de aulas, se estará presente em todos os momentos da vida escolar do aluno e também, é claro, quais os saberes e os assuntos que serão privilegiados na escolarização. Dessa forma, o processo de legitimação de um saber escolar inicia-se no currículo desde a sua instância prescritiva. Inicia-se na prescrição, regulamenta-se, definem-se os conteúdos desses saberes de acordo com os objetivos atribuídos àquele ensino no processo educacional e realiza-se, em última instância, na prática do ensino, pelos professores e alunos. Definir o caráter e o conteúdo de um conhecimento escolar insere-se, pois, em uma série de relações de poder nas quais a educação está inscrita” (p. 10-11).

Tomando emprestado métodos e técnicas diversos, a experiência implantada pelo Instituto Municipal de Educação e Pesquisas encontrava dificuldades em seu próprio desenvolvimento. Os planejamentos feitos pelos professores permitiram perceber a variedade de métodos e técnicas empregados por cada um deles, como, por exemplo, o “ditado-mudo”, “jogos e dramatizações” na disciplina de Comunicação e Expressão; ou o “método indutivo dedutivo”, em Iniciação às Ciências e o “método analítico-sintético”, em Estudos Sociais. De modo que as técnicas se confundiam com as estratégias de ensino e os métodos não eram embasados por uma metodologia específica, pois eram apenas “meios” de “obter” conhecimento em qualquer disciplina ou área, sem uma discussão dos princípios políticos-pedagógicos.

Dessa forma, observou-se que o controle se fazia presente por meio dos registros de planejamentos e replanejamentos realizados ao longo do primeiro ano da experiência do Instituto. Ao mesmo tempo em que os professores tentavam colocar em prática o currículo que integraria os ensinamentos primário e secundário, também havia uma constante cobrança pela eficácia deste projeto pedagógico, por parte da orientação pedagógica.

Estas características vinham a constituir o que considerarei ser a formação de um caráter racional dentro do Instituto que burocratizava seus setores e fazia emergir uma dependência entre eles e impossibilitava o desenvolvimento dos objetivos mais pedagógicos da experiência. Prezava-se, desta maneira, pela boa administração das funções dos setores internos, ao passo que não se definia um modelo pedagógico específico¹¹. O currículo do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas se constituía por um amálgama de modelos diversos que, ao invés de acrescentar, ofuscavam as finalidades pedagógicas da experiência. Esta reunião de modelos representava o próprio período de transição pelo qual passava a educação no município e no Estado de São Paulo, questão que abordaremos adiante.

Portanto, controle, racionalidade e burocratização administrativa faziam parte da formação do Instituto. Estas características ligavam a cultura escolar do Instituto ao da história do ensino municipal paulistano, ambos ancorados na gestão para o ensinar do

¹¹ Partindo da materialidade dos impressos educacionais sobre a escola paulista republicana das primeiras décadas do século XX, Marta Carvalho (2011) define “modelo escolar” como “ferramenta de análise cuja força descritiva reside em sua capacidade de dar conta do campo semântico em que se articularam e ganharam sentido, tanto as práticas bem-sucedidas de construção da escola, quanto as críticas que formularam nos diagnósticos de fracassos e nos remédios propostos” (p. 190). E, por sua vez, apropriando-se dessa ferramenta heurística no artigo *O modelo escolar paulistano na revista Escola Municipal (1968-1985)*, Alexandre Pianelli Godoy (2013b) explica que o “modelo escolar paulistano” teria sido a forma encontrada pela Prefeitura para institucionalizar seu sistema de ensino na capital, se diferenciando da consagrada escola paulista. Esse modelo “nasce sob o signo da gestão para o ensinar, ou seja, uma visão mais administrativa do ensino e menos ancorada nos métodos e nos saberes pedagógicos. Estes, inclusive, poderiam ser selecionados de diferentes matrizes desde que mantivessem o funcionamento das escolas e permitissem um controle do lugar de ensino” (p. 108).

“modelo escolar paulistano”. Desta maneira, este modelo se tornou uma possível chave para compreender como o ensino municipal procurava se diferenciar e criar uma identidade própria frente ao já bem institucionalizado ensino estadual paulista. Estas características conferiam sentido ao caráter racional dentro do Instituto que burocratizava seus setores e fazia emergir uma dependência entre eles e impossibilitava o desenvolvimento dos objetivos mais pedagógicos da experiência. Prezava-se, desta maneira, pela boa administração das funções dos setores internos, ao passo que não se definia um modelo pedagógico específico. O currículo do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas se constituía por um amálgama de saberes pedagógicos diversos que, ao invés de acrescentar, ofuscavam as finalidades educacionais da experiência. Esta “reunião e diluição de saberes” representava o próprio período de transição pelo qual passava a educação no município e no Estado de São Paulo, questão que abordaremos adiante.

Durante a monografia compreendi que a escola de oito anos não era uma novidade nos meios educacionais e que outras tentativas de integração curricular já haviam sido tentadas ao longo da história da educação¹². Portanto, era preciso entender qual a especificidade do currículo produzido e praticado dentro do instituto-escola, bem como entender o discurso que se forjou a seu respeito. Com isso, também me debrucei sobre duas revistas educacionais que circulavam a época da implantação e desenvolvimento do IMEP: a *Revista do Ensino Municipal* (1970) e a revista *Escola Municipal* (1968-1985). As duas revistas, como integrantes da imprensa oficial, foram responsáveis pela propaganda sobre a “revolução educacional” representada pelo IMEP. Esta propaganda política estava relacionada com o contraponto que o ensino municipal procurava fazer diante do consolidado ensino estadual paulista. As revistas sustentavam em seus dispositivos editoriais e materiais o “modelo escolar paulistano” e voltavam-se muito mais para sua divulgação do que ao que se fazia dentro da rede, tampouco se interessando em explicar quais seriam seus pressupostos pedagógicos que o diferiam, por exemplo, do ensino estadual (GODOY, 2013b).

¹² Em *Alicerces da pátria: História da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)*, Rosa Fátima de Souza (2009) aborda as tentativas de reforma no ensino ainda no século XIX, com o legislador Rui Barbosa, que entendia que a escola deveria ter oito anos e voltar-se para a formação dos trabalhadores. Já no século XX, a autora também menciona os Pioneiros da Escola Nova. Estes intelectuais vão inserir o conceito de “educação integral” na educação. A integração não passava somente pelo aspecto da duração, dos oito aos quatorze anos, mas também pelas finalidades educativas. Sobre o princípio da educação integral, Souza aponta: “não se tratava mais de educação moral, física e intelectual cunhada na segunda metade do século XIX, mas a integralidade da perspectiva psicológica atendendo as necessidades, os interesses e as peculiaridades do desenvolvimento infantil. A questão da personalidade ganhava relevância, assim como a adaptação social visto que a escola nova se propõe a ‘ensinar a viver em sociedade e a trabalhar em cooperação’” (p.189).

O objetivo da análise das revistas e sua comparação com o Plano, por sua vez, foi perceber como o impresso indiciou sobre o desenvolvimento da experiência, desde 1969 (com os objetivos iniciais do Plano), até o ano de 1974, o ano em que se formavam as primeiras turmas de ensino de primeiro grau¹³ no município.

Ao lado deste objetivo também procurei contemplar o documento sob a perspectiva de sua materialidade, ou seja, como a revista foi confeccionada? Quem assinava seus editoriais? Quantas páginas compunham a revista? Como era sua capa e seu interior? Qual a justaposição (ou a hierarquia) dos artigos em seu Índice?

A partir das ponderações feitas durante a apresentação da monografia, ainda em 2014, percebemos a importância de nos debruçarmos sobre o que era o Instituto, antes de chegar ao seu currículo, efetivamente, pois algumas questões ainda estavam em aberto naquele momento: o que foi o Instituto e como foi o processo de implantação na cidade de São Paulo; como funcionavam suas classes experimentais e o porquê de seu fim abrupto alguns anos antes da efetivação do currículo prescrito pela lei de reforma de 1971. Havia peças sobre o instituto e elas precisavam ser procuradas na tentativa de montar este quebra-cabeça.

Por ora, vemos aqui a necessidade de retomar um período mais extenso da história da educação (entre as décadas de 1940 e de 1960) para entendermos a importância da fundação deste Instituto de educação na cidade de São Paulo, bem como inseri-lo numa série de debates envolvendo a expansão da escolarização e abertura da escola para as crianças e jovens que antes não tinham acesso e condições de frequentá-la.

Desta maneira, procuraremos questionar a já aqui mencionada memória histórica de “matriz azevediana” que incidiu sobre o ensino municipal e o considerou somente como uma continuação dos debates da década de 1930 e, por sua vez, como um ensino que estaria ainda atrelado ao já realizado pelo ensino estadual. O que queremos, portanto, é mostrar a especificidade do ensino municipal paulistano criado em 1956 – relativamente novo, se comparado ao ensino estadual - e a criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, já dos anos finais de 1960.

Os debates sobre a escola e a escolarização ainda neste período anterior à criação ao IMEP constituirão a base para entender o processo de criação do ensino municipal paulistano.

¹³ A expressão “ensino de primeiro grau” é passível de utilização somente a partir da promulgação da lei de reforma do ensino, nº 5692 de 1971. Para o período anterior, o mais correto seria a expressão “escola primária de oito anos” ou “escola integrada de oito anos”. No entanto, optei pela expressão “primeiro grau” no título dessa dissertação para mostrar o papel do Instituto nesse processo e de forma mais clara para o leitor contemporâneo, pouco ou nada habituado à leitura e à pesquisa dos estudos em história da educação, evitando a confusão frequente entre os termos ensino “primário” (4 anos) e ensino de “primeiro” grau (8 anos).

O *Capítulo I “A criação do ensino municipal paulistano e o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas”* dará continuidade aos debates iniciados ainda nesta Introdução, além de trazer à cena os debates em torno do processo lento de abertura da escola à criação do ensino municipal paulistano.

Compreender este processo de criação do ensino municipal na cidade de São Paulo abre caminhos para se pensar sobre a criação do instituto aqui trabalhado. Por conseguinte, este primeiro capítulo procurará responder a questões, como: o porquê da criação do instituto? Qual seu contexto político e educacional que propiciou sua implantação na cidade de São Paulo? Como estavam as relações entre a capital paulista e o estado em matéria educacional?

Para tentar responder às perguntas utilizaremos uma documentação oficial encontrada na Biblioteca da Câmara dos Vereadores da Cidade de São Paulo. São decretos que tratam de um processo de implantação de escolas e instituições escolares na cidade de São Paulo, entre 1950 e 1960. Este movimento estava relacionado com as disputas travadas entre o Estado de São Paulo e o município paulistano em matéria de educação e de construções escolares, a partir dos Convênios Escolares firmados entre 1943 e 1959¹⁴.

Além desta documentação, relacionaremos e abordaremos uma importante documentação consultada na Gestão Documental da Secretária Municipal de Gestão¹⁵. Trata-se de processos administrativos sobre a implantação física de construções escolares entre os anos de 1950 e 1960 na área da Rua Humaitá, no bairro da Bela Vista, ou seja, no mesmo endereço que posteriormente veio abrigar o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas. Estes documentos contribuem para a compreensão do processo de ocupação do entorno do IMEP, mesmo que anos antes, e, principalmente, ajudam a deslindar o movimento da institucionalização do ensino municipal paulistano.

Este capítulo também prosseguirá na discussão acerca da crise do secundário, já durante a década de 1960, principalmente após o golpe de 1964, quando as disputas em torno da abertura da escola se acirram no Estado de São Paulo. Este contexto político e educacional é extremamente importante para nossa pesquisa, pois trata de abarcar a Constituição Federal de 1967, o Ato Institucional número 5 e a Reforma Universitária de 1968. Entendemos a criação do IMEP como parte deste processo que se iniciou com o projeto dos militares (e

¹⁴ De acordo com Ivanir Reis Neves Abreu foram firmados três Convênios Escolares neste período: o 1º Convênio Escolar (1943-1948), o 2º Convênio Escolar (1949-1953) e o 3º Convênio Escolar (1954-1959).

¹⁵ Esta documentação está guardada no Arquivo Intermediário do Piqueri e apresentam tanto documentos cartográficos (plantas), quanto cartas de moradores da região ao prefeito ou entre os arquitetos e engenheiros responsáveis pelas construções escolares, além de pareceres e resoluções de reuniões e projeto político-pedagógico que deveriam guiar o procedimento das construções.

também dos civis aliados a eles) no poder do governo federal e estados em gestões biônicas. Este contexto antidemocrático fará parte de todos os capítulos desta dissertação.

Já no *Capítulo II “As representações do pioneirismo: arquitetura, imprensa e escola ‘integrados’”* pretendemos mostrar a especificidade da construção escolar do instituto para interpretar a historicidade das suas representações como “pioneiro” e o que pode ser considerado inovador ou não na época do seu aparecimento por entre as visões idealizadas pela imprensa. Qual era a sua localização e o que ela representava? Quem o construiu e quando? Como o prédio foi representado pelas revistas especializadas em educação e outros meios da imprensa? Estas são algumas questões que permeiam a escrita do segundo capítulo da dissertação utilizando-se também de documentação cartográfica (plantas) e oficial (leis, decretos e pareceres).

No arquivo do Departamento de Edificações (EDIF) tivemos acesso a 23 plantas relacionadas ao prédio que abrigou o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas. Estas plantas foram organizadas de acordo com as informações que nos pareceram mais relevantes, como: nome da planta (geralmente indicado na legenda); responsável pela construção; arquiteto/desenhista; local; data; proprietários e um campo para observações. Resolvemos destacar o campo “local”, pois há mudança na forma como se chamava o espaço destinado à construção do prédio. O campo “data” nos auxiliou na construção de uma cronologia da construção do edifício. A partir das datas pudemos dividir esta cronologia em quatro partes: 1ª) a Prefeitura Municipal de São Paulo aparece como responsável pela construção, com a Comissão de Construções Escolares, sem data; a 2ª) em que a responsável se torna a Sociedade Construtora “Heleno e Fonseca S.A.”, entre 1967 e 1968; 3ª) em que o EDIF assume este papel e quando foi realizada uma reforma, já em 1991 e 4ª) em que é feito um levantamento planialtimétrico, pela PROMAP Topografia, já em 2015.

Além das plantas, encontrei uma matéria do jornal *Correio da Manhã* de 1970 na Biblioteca Nacional Digital sobre o instituto aqui estudado. Esta matéria, juntamente com as plantas e uma das revistas já analisadas durante a monografia serviram de base para a escrita do segundo capítulo da dissertação.

Foi já durante a pesquisa sobre a arquitetura escolar do IMEP que percebemos que o foco da pesquisa havia mudado. A partir de então, a arquitetura escolar¹⁶ se apresentou não

¹⁶ De acordo com Agustín Escolano e Antonio Viñao Frago (2001), “o espaço-escola não é apenas um ‘continente’ em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância,

como expressão da cultura escolar em funcionamento, mas de camadas de representações que se sobrepuseram no tempo sobre o instituto a partir de sua materialidade e que serviram, entre outros usos, de propaganda ideológica da sua inovação pedagógica e de um possível “pioneirismo nacional”. Ou seja, trata-se mais de uma idealização externa do que deveria ser essa cultura escolar do que os conflitos entre suas normas e práticas internas.

Além das *plantas*, da *matéria de jornal* e das *revistas*, utilizarei uma espécie de *versão manuscrita* do *Plano para Renovação da Escola Municipal*. Esta *versão manuscrita* foi encontrada no arquivo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação e compreende os seguintes documentos: decretos do prefeito; regimento interno do IMEP; curso de treinamento dado pela diretora do instituto; processo de expansão da escola integrada pela cidade de São Paulo (algumas escolas foram elencadas no documento). O total desta documentação compreende 193 páginas. A *versão manuscrita* pode esclarecer sobre os trâmites para a criação do instituto-escola. Justamente por conta disso, parte desta documentação será utilizada ainda no primeiro capítulo.

Outro documento que pode ser atrelado à propaganda sobre a escola integrada de oito anos é o *livro A reforma do ensino*, escrito em 1971 por Aluizio Peixoto Boynard, Edília Coelho Garcia e Maria Iracilda Robert - esta última foi ex-diretora do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas.

Será necessário recorrer à análise do livro (e das demais publicações impressas aqui relacionadas) a partir de sua materialidade: quem o escreveu e quando, quantas páginas o documento possui, como foi feita a organização de seu sumário, que outros sujeitos aparecem para referendar a escrita do livro, jornal, revista, etc. Ao estudar as práticas de leitura, Roger Chartier explica que “inúmeros textos pretendem, abertamente, negar sua própria condição de discurso com a finalidade de produzir, no nível prático, comportamentos ou práticas considerados legítimos ou úteis” (CHARTIER, 1992, p. 232).

No *Capítulo III*, “*Por dentro do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas: entre currículo prescrito e praticado da escola primária de oito anos*” retomarei grande parte da análise feita sobre o *Plano para Renovação da Escola Municipal* durante a monografia. A ideia é confrontar esta versão oficial com a *versão manuscrita*. Aqui ela passa a ser fundamental para mostrar o que foi suprimido e ofuscado, além de contribuir para entender melhor as perspectivas e impasses que trilharam o processo de constituição do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas e, portanto, aqui fará mais sentido rastrear a sua “cultura

marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (p. 26).

escolar em funcionamento” e contrastar com aquela idealizada por meio da arquitetura escolar analisada no segundo capítulo.

Como já foi destacado anteriormente, o *Plano para Renovação da Escola Municipal* traz uma série de dados, como reuniões de planejamento e replanejamento da experiência da escola integrada, a grade curricular e o currículo pormenorizado de cada disciplina, aquilo que se esperava que fosse dado para os estudantes do instituto-escola.

Já a versão não publicada contém, além do que já foi apontado acima, a ementa e descrição do “Curso de preparação de professores e pessoal técnico das escolas integradas de oito anos da Prefeitura Municipal de São Paulo” ministrado pela diretora do instituto, Maria Iracilda Robert. A partir dele foram elencadas questões em formato de textos e roteiros, por exemplo: como deveria ser uma escola integrada (seu currículo, seus objetivos principais), “Escola integrada: aspectos pedagógicos”, “A pedagogia de nosso tempo”, “Para que educar?”, “A escola integrada”, “Objetivos da escola integrada”, etc. Em um destes textos é feito um balanço da experiência de um ano de funcionamento do instituto e, inclusive, são elencadas suas falhas.

Além disso, será utilizada uma entrevista feita com o ex-diretor do Departamento do Ensino Municipal, Paulo Nathanael Pereira de Souza, a qual deverá permear os três capítulos deste trabalho. Com relação à entrevista, é preciso frisar que não utilizaremos a metodologia da história oral. Assim como adverte Jean-Jacques Becker,

A história oral tem por natureza um caráter individual. Não se fala em nome de um grupo, mas em seu próprio nome. É mais ou menos o contrário do documento de história, que em geral tem caráter coletivo. Como materialmente é difícil interrogar um grande número de testemunhas, não raro o *corpus* corre o risco de ser demasiadamente limitado, seja em número, seja em representatividade (BECKER, 2006, p. 29).

Por conta das questões trazidas por Becker, optamos por utilizar o depoimento de Paulo Nathanael Pereira de Souza de forma pontual, ao longo dos capítulos da dissertação.

De qualquer modo, será necessário se deter no trabalho de percepção *da maneira como fala* o ex-diretor que teve contato com a experiência do Instituto. Será importante distinguir aquilo que vem instantaneamente pelas *lembranças*, daquilo que é trabalhado e atingido com certo esforço pelo processo de *recordação* (Ricoeur, 2007). Esta implica na própria interpretação do sujeito sobre suas ações no passado.

Em *A memória, a história, o esquecimento*, Paul Ricoeur também nos alerta para uma questão muita cara para quem trabalha com história oral e memória: os usos e abusos do que ele denomina “memória exercitada”. Para fins de apresentação, vale ressaltar o exemplo da memória manipulada a serviço de uma determinada ideologia.

No plano mais profundo, o das mediações simbólicas da ação, a memória é incorporada à constituição da identidade por meio da função narrativa. A ideologização da memória torna-se possível pelos recursos de variação oferecidos pelo trabalho de configuração narrativa. E como os personagens da narrativa são postos na trama simultaneamente à história narrada, a configuração narrativa contribui para modelar a identidade dos protagonistas da ação ao mesmo tempo que os contornos da própria ação. [...] É mais precisamente a função seletiva da narrativa que oferece à manipulação a oportunidade e os meios de uma estratégia engenhosa que consiste, de saída, numa estratégia do esquecimento tanto quanto da rememoração. [...] Nesse nível aparente [da ideologia], a memória imposta está armada por uma história ela mesma ‘autorizada’, a história oficial, a história aprendida e celebrada publicamente (RICOEUR, 2007, p. 97).

Esta passagem me parece muito significativa para poder situar o professor Paulo Nathanael e o papel que teve tanto no processo de institucionalização de uma escola de oito anos na capital paulista, quanto do próprio ensino municipal paulistano. É imprescindível compreender que suas falas também comemoram, a partir da rememoração, a celebração da inovação e do pioneirismo da educação municipal.

A necessidade de destacar esta entrevista se faz muito relevante na pesquisa porque observei que apesar de todo empenho em apresentar e divulgar a experiência do IMEP como pioneira nacionalmente no ensino integrado de oito anos naquele momento histórico, não só houve um esquecimento de sua trajetória institucional na história e na historiografia da educação, em especial a da cidade de São Paulo, e por seus agentes no passado, mas também o seu total apagamento mesmo na memória oficial do ensino municipal no presente. Indícios a serem silenciados do comprometimento de “civis” com a ditadura “militar” no campo educacional? Talvez seja o que tenha se “refletido” nas palavras do parecerista FAPESP que ao denegar o meu pedido de bolsa para o projeto afirmou peremptoriamente que o IMEP foi uma “experiência inexpressiva”, que não deu certo e que repetia o já realizado por outras instâncias estaduais e federais e que não mereceria uma pormenorizada investigação.

Sobre a utilização do termo “silenciamento”, tomamos de empréstimo da historiadora Janaina Martins Cordeiro. Apesar de não trabalhar com a história da educação, a pesquisa de Cordeiro traz para a nossa uma temporalidade que não pode ser deixada de lado, que é a do período da ditadura civil-militar.

Aqui justifico o uso do termo “civil-militar”. Não há um consenso dentro da historiografia brasileira sobre se chamar a ditadura que se instalou no Brasil após o golpe de 1964 de “ditadura militar” ou “ditadura civil-militar”. Muitos autores já explanaram sobre esta questão, como Carlos Fico, Daniel Aarão Reis, Lucilia de Almeida Neves Prado e Caio Navarro de Toledo. Porém, em minha pesquisa utilizo o termo “civil-militar”, conforme proposição de Janaina Martins Cordeiro.

Em *Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici* a autora problematiza esses termos a partir da construção da memória coletiva feita a partir deles, percebendo a prevalência do primeiro em detrimento do segundo na memória nacional que se seguiu com o fim da ditadura civil-militar. Fugindo de simplificações e binarismos, Cordeiro aborda a complexidade dos comportamentos sociais no período entre 1969 e 1974 e a formação de um consenso sobre o regime abarcando a diversidade comportamental da sociedade brasileira. Um dos motivos de a historiadora falar em uma ditadura “civil-militar” é que:

para compreendermos os processos e os motivos pelos quais predominou como memória oficial o trauma das vítimas do terrorismo de Estado, não podemos deixar de olhar para os silêncios que permeiam a memória dos grupos que apoiaram, colaboraram, simpatizaram ou foram indiferentes ao regime, lembrando sempre que todas essas atitudes são muito distintas entre si (CORDEIRO, 2009, p. 94).

Nesta pesquisa entendo que os agentes históricos que atuaram no IMEP também atuavam, de certa maneira, para a propagação e prosperidade do regime civil-militar. Paulo Nathanael Pereira de Souza chega a mencionar sua relação próxima com o ex-ministro (e tenente-coronel) Jarbas Passarinho. Souza teve acesso a altos cargos públicos em instituições como o Conselho Federal de Educação num dos períodos mais conturbados da história contemporânea brasileira. Portanto, a palavra “civil” inscrita em “civil-militar” pode caber também a ele.

II A escola primária e a escola secundária ou a divisão social da escolarização

O Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, o IMEP, foi criado em 1968 a partir da prescrição da Lei de Diretrizes e Bases de 1961¹⁷ e tinha entre seus objetivos a formação de professores que deveriam atuar nas escolas municipais, bem como o desenvolvimento de classes experimentais que integrassem o ensino primário ao ginásial num único ciclo formativo de oito anos, abolindo os exames de admissão e possibilitando o acesso público e gratuito ao ensino formal para crianças e jovens na faixa dos sete aos quatorze anos de idade. A criação do Instituto era apresentada pelo Departamento do Ensino Municipal como uma atitude pioneira frente às prerrogativas do ensino do Estado em tempos de reforma educacional, mas também vinha na esteira de um lento processo de ampliação da escolarização das crianças e jovens que remete aos anos de 1940.

¹⁷ Pelo artigo 104 da LDB de 1961: “Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal”.

Aqui ainda é preciso fazer uma ponderação sobre o título deste subitem. O que entendo por “divisão social da escolarização” é a diferenciação entre os currículos do ensino primário e do ensino secundário. Nos deteremos a seguir principalmente no chamado “currículo pré-ativo”.

De acordo com Ivor Goodson¹⁸, o currículo pré-ativo ou currículo prescrito é muito mais do que o resultado da produção do texto curricular, sendo fruto de uma criação histórica, expressando, dessa maneira, tensões e conflitos que são inerentes à sua concepção. Este currículo se refere às disciplinas, objetivos e finalidades educativas que ainda não foram postas em ação pelos professores. A partir do momento em que os professores passam a lecionar determinada matéria, aquele currículo é apropriado pelo corpo docente de tal forma que a disciplina ensinada pode sofrer modificações quanto aos objetivos e finalidades educativas anteriormente delineadas. Sendo assim, o currículo pré-ativo se torna currículo praticado.

Ao interpretar o conhecimento como sendo uma construção social refletora de padrões de status e hierarquias sociais existentes na sociedade, Ivor Goodson (2001) entende que o currículo representaria estas divisões e apresentaria um caráter excludente para determinadas formações sociais. Para trazer ao contexto brasileiro, é possível notar a presença de grupos dominantes na construção dos currículos ao longo da história da educação abarcada por estudos que serão aqui debatidos. Estes grupos estavam ligados à elite intelectual, aos setores políticos e econômicos dentro dos ministérios, institutos e conselhos.

Em *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*, Rosa Fátima de Souza nos mostra como os currículos do ensino primário e secundário foram objeto de estudo e debates ao longo de todo o século passado. Ela analisa o processo de mudanças e permanências destes dois currículos escolares e divide esta historicidade pelos marcos políticos brasileiros: Primeira República, Ditadura Vargas, Redemocratização, Ditadura civil-militar e, novamente, Redemocratização. Porém, a autora entremeia os marcos com as ações políticas e governamentais sobre a escola primária e secundária, ou seja, Souza busca entender como os currículos foram produzidos e delineados pelos governantes e intelectuais da educação. Seu trabalho permite visualizar as

¹⁸ Refiro-me ao seu trabalho *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*, 2001.

constantes tentativas de diferenciação entre os ensinos primário e secundário no país¹⁹. Desta forma, a autora assinala que, de maneira geral, entre 1890 até 1960:

A escola primária, destinada à maioria da população, deveria difundir os saberes elementares e os rudimentos das ciências físicas, naturais e sociais, enquanto a escola secundária, atendendo as elites dirigentes e a classe média em ascensão permaneceria como a guardiã da cultura geral de caráter humanista. Dessa maneira, a formação do cidadão republicano ancorou-se de um lado, nas possibilidades de integração social pelo cultivo da formação cívico-patriótica, pela afirmação da nação como projeto político e pela difusão de elementos das ciências, das técnicas, das letras e das artes; de outro lado, na constituição de culturas escolares distintas configuradas em diversos tipos de estabelecimentos de ensino e em modos diferenciados de distribuição e apropriação do conhecimento e de produção de disposições, de percepções de mundo e de pessoas (SOUZA, 2012, p. 19).

Havia, portanto, uma divisão social da escolarização. Enquanto a escola primária era frequentada pelas classes sociais empobrecidas, a escola secundária era o lugar das classes mais abastadas da sociedade. A escola primária era terminal (Toledo; Revah, 2016), ou seja, seu currículo era composto por matérias que formariam um cidadão brasileiro que sairia desta escola sabendo ler, escrever e contar. Poucas eram as chances deste estudante passar nos exames de admissão, vistos como uma espécie de “vestibular” para o ensino secundário.

Ao perfazer a história do ensino secundário, Clarice Nunes (2000) também se deteve no seu processo de expansão a partir dos anos de 1940, com a demanda das classes populares que “também queriam ‘o melhor’ para seus filhos” (p. 48). No trecho abaixo, Nunes cita o trabalho de Marília Pontes Sposito²⁰, que trataremos a seguir.

O exame de admissão mobilizava os estudantes, seus pais e irmãos. Obter a aprovação nas provas tinha uma importância equivalente à aprovação nos exames vestibulares ao ensino superior. Era uma espécie de senha para ascensão social. (...) A seletividade do ensino secundário era agravada por esse exame, pois cada escola secundária organizava seus programas e não os divulgava, de modo que os candidatos e suas famílias não sabiam se o nível de exigências das provas acompanharia o nível do conteúdo da quarta série das escolas primárias. O fracasso nos exames era praticamente inevitável, o que acarretou a disseminação dos cursos de admissão organizados por particulares, mantidos à custa de altas taxas e dificultando condições às populações mais pobres de participar do processo seletivo (1984 apud NUNES, 2000, p. 45).

Havia, portanto, uma divisão social entre o ensino primário e o ensino secundário. Esta separação se dava em termos de diferenciações socioeconômicas entre os públicos dos dois ensinos, como já foi mencionado, mas também com relação aos seus professores e seus salários e o prestígio social construído em torno do professor do ensino secundário – o professor catedrático. Além destas características distintas, os currículos das duas modalidades de ensino eram diversos entre si. Todas estas questões foram responsáveis por formar duas culturas escolares diferentes.

¹⁹ Apesar de focar sua análise mais no Estado de São Paulo, a todo o momento a autora procura relacionar com outros estados brasileiros.

²⁰ Refiro-me ao livro *O povo vai à escola: A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984.

Há outro trabalho de Rosa Fátima de Souza que contribui para entendermos a sedimentação da cultura escolar do ensino primário. Em *Alicerces da pátria: História da Escola Primária no Estado de São Paulo (1890-1976)* a autora aborda a temática da cultura escolar tendo em vista as reformas educacionais e inovações pedagógicas que constituíram, em longo prazo, a instituição escolar no estado de São Paulo.

É importante lembrar que a escola foi vista como sendo imprescindível para a constituição da nação brasileira, principalmente a partir do século XX. Desta forma, a autora pretende desnaturalizar a escola, “problematizando as transformações da moderna escola primária paulista instituída no final do século XIX, consolidada durante o século XX e redefinida ao final desse século” (2009, p. 17-18).

Vale destacar que utilizarei a autora por conta de suas contribuições à pesquisa sobre a história da educação primária no Estado de São Paulo, da qual a capital também faz parte. Apesar do meu trabalho não tratar especificamente da história do ensino primário municipal e/ou estadual, e sim da relação entre o primário e o ginásial em tempos de reforma educacional, o trabalho de Souza pode auxiliar no entendimento daquele tempo, inserindo minha investigação num contexto mais amplo.

Como já foi visto acima, o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas tinha como um de seus objetivos o treinamento de professores para que eles experimentassem junto aos alunos da escola de aplicação do instituto a integração curricular do ensino primário e do ginásial em classes experimentais, questão esta que deverá ser problematizada mais adiante. Rosa Fátima de Souza, ao apresentar um histórico de tentativas de integração, verifica que esse não era um novo fenômeno dos anos de 1970. Porém, mesmo não sendo novidade, a escola integrada teve diferentes interpretações entre o final do século XIX e a segunda metade dos anos de 1970.

A reforma do ensino entre os anos de 1969 e 1971 promoveu uma mudança estrutural na organização escolar e também nas culturas escolares²¹, que passaram por um processo de solidificação durante os anos finais do século XIX até a metade do século XX. Foi ainda entre os anos de 1890 e 1896 que essa base começou a ser pensada, tendo em vista as influências

²¹ A cultura escolar já foi problematizada por muitos historiadores da educação, dentre eles, Antonio Viñao Frago, que define esse conceito como algo que está ligado à origem da instituição escolar, um conjunto de teorias, normas, práticas, rituais sedimentados ao longo do tempo em forma de tradições e regularidades. Um sedimento configurado por várias camadas sobrepostas, por isso, para ele, é preciso um trabalho arqueológico, a da arqueologia da escola. Seus elementos mais visíveis seriam seus personagens (alunos, professores), comunicação, organização (cerimonial), a cultura material (material didático, espaço físico). Além disso, o autor prefere falar em culturas escolares, pois cada escola tem a sua e também porque há vários agentes dentro dela com sua cultura específica.

europeias que, dentre outros ditames, propunha uma escola de oito anos, algo que já era comum entre os países europeus. De acordo com Souza, entre esses anos ocorreu o primeiro ciclo de reformas da instrução pública, começada em 1892.

No que se refere à organização pedagógica da escola primária, mais do que uma ruptura, a Reforma de 1892 aprimorou o processo de racionalização do ensino em curso desde a década de 1870. Não apenas o texto da lei, mas o conjunto de medidas prescritivas e normativas adotadas pela Diretoria Geral da Instrução Pública, nos anos que se seguiram à Reforma, delinearão as bases sobre as quais se consolidaria a ordenação da escola primária paulista durante boa parte do século XX. Três aspectos tiveram impactos de longa duração: a ordenação do tempo, do espaço e do currículo escolares (SOUZA, 2009, p.58).

Três anos depois, porém, após a promulgação da reforma, alguns percalços se delinearão em seu processo de implantação. Os problemas foram documentados e divulgados pelos relatos dos próprios professores. Entre suas reivindicações foi possível encontrar a redução de seus salários e “a criação do ensino secundário paulista conjugado com o ensino primário” (p. 70).

A reforma de 1892, que modificava o tempo, o espaço escolar e o currículo e também propunha um ensino primário de oito anos (constituindo-se em primário e complementar), sofreu alterações em 1895, quando o ensino complementar (mesmo não sendo obrigatório) voltou-se para a formação de professores, gerando um retrocesso na educação popular. Além da questão da duração do ensino, algo que variava conforme a localidade da escola, também existia a dualidade entre ensino primário e secundário. Uma dualidade mantida pela diferença curricular e, conseqüentemente, pelas finalidades educativas. A integração também estava associada a essas finalidades educativas, à medida que o ensino primário era voltado para a formação dos trabalhadores e o secundário, de formação geral, voltado às elites dirigentes do país.

Com a reforma de 1892 foi estabelecido um novo programa da escola primária que deveria abarcar, além do ensino de matérias como a Educação Cívica, Gramática, Noções de Geografia, Geometria e Ciências, Canto e Exercícios ginásticos, incluiu-se também a Moral prática, História do Brasil e Leitura sobre seus os grandes homens, com o objetivo de educar, para além de simplesmente instruir:

Educar, mais que instruir, constituía a finalidade fundamental do ensino primário. Essa diferenciação sublinhada por vários educadores na época [final do século XIX e o contexto das reformas] não era simples questão semântica. Ela reportava a uma clara concepção de ensino - educar supunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de informações fornecidas pela instrução, implicava, essencialmente, a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social, das virtudes morais e dos valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito da nacionalidade (SOUZA, 2009, p. 83).

É importante destacar ainda que, conforme Rosa Fátima de Souza, os programas de ensino reformulados entre 1890 e 1968 não haviam alterado substancialmente as finalidades educativas do ensino primário, por isso reforçavam a dualidade com o ensino secundário:

Em todas essas reformulações as alterações incidiram mais sobre a configuração das matérias (aglutinação de conteúdos e sua distribuição nas séries) e ampliação das indicações metodológicas do que sobre a seleção cultural. [...] Essa estabilidade maior da seleção cultural indica um prevaecimento, ao longo do século XX, das amplas finalidades sociopolíticas e culturais atribuídas ao ensino primário. Já a variabilidade das prescrições metodológicas revela a influência das inovações no campo da pedagogia, arena na qual estiveram em disputa diferentes concepções de escola primária e de educação (SOUZA, 2009, p. 90).

Para esta autora, portanto, *o que* deveria ser ensinado, ou seja, os conteúdos ministrados não teriam sido alterados na longa duração, bem como as finalidades educativas. Estas questões marcaram o tom de sua análise e deram título à sua obra *Alicerces da pátria*, que podem ser entendidos como a continuidade dos objetivos da escola primária, calcada na construção da nacionalidade brasileira.

A maior mudança ocorrida com a introdução dos preceitos da Escola Nova na cultura escolar teria ficado por conta de experimentações isoladas em escolas e entre os professores que estavam dispostos a renovar os métodos de ensino. Ainda conforme o trabalho de Souza (2012):

Entre as décadas de 1930 e de 1960, o Departamento de Educação de São Paulo buscou incentivar a implantação das instituições auxiliares nas escolas primárias. As instituições de assistência social-caixa escolar, Associação de Pais e Mestres e Gabinete Dentário foram as mais bem sucedidas, pois auxiliavam diretamente os alunos nas escolas. Entre as instituições de caráter educativo, as mais adotadas foram o orfeão, a biblioteca e o jornal infantil, mas, de modo geral, prevaleceu a experimentação descontínua das inovações (SOUZA, 2012, p. 81).

Foi principalmente a partir da década de 1940 e 1950 que começaram a surgir as maiores demandas pela continuidade da escolarização entre as camadas mais empobrecidas da população. Esta parcela da população via no ensino secundário um meio de ascensão social. Tais demandas foram analisadas por Marília Pontes Sposito (2002) em *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. Em seu livro, a autora traz à cena os embates entre as classes populares representadas pelas associações de bairro junto ao poder público estadual para a ampliação da rede estadual de ensino na região do município de São Paulo. Ao colocar o povo no centro do debate, Sposito compreende um movimento popular de interferência na política do Estado, o qual era movido, predominantemente, pelos ganhos políticos e eleitorais das campanhas pela educação.

Ao estudar a população escolarizada entre 1937 e 1957, Sposito percebeu uma diminuição no número de ofertas de matrículas. Esta questão gerou uma forte pressão popular

que via na escola um meio de inserção na nova sociedade paulistana que se configurava. Na cidade de São Paulo as alternativas para a abertura ao ensino secundário para outras camadas da população vieram a partir de 1957, quando muitas unidades de ensino ginásial foram criadas e estabeleceram-se os cursos noturnos e as secções nas regiões periféricas da capital paulista.

Porém, os ginásios noturnos ainda contavam com problemas estruturais e materiais, além da falta de professores.

A mobilização de recursos facilitando a expansão do ensino secundário até meados da década de 50, na Capital, aprofundou as dificuldades enfrentadas pelo Poder Público diante da necessidade de superar o déficit de prédios escolares especialmente construídos para abrigar estabelecimentos desse tipo. Por outro lado, o preenchimento dos cargos docentes nas unidades também se tornava mais complexo devido à morosidade dos concursos destinados ao recrutamento dos professores e à ausência de profissionais devidamente habilitados pelas Faculdades de Filosofia. Esses problemas entretanto não significaram obstáculos reais à continuidade da expansão dos ginásios na cidade, um processo que adquire impulso considerável nos anos seguintes (SPOSITO, 2002, p. 59).

Foi neste meio, já na segunda metade dos anos de 1950, que o ensino primário municipal é criado na capital paulista. Trataremos sobre sua criação no Capítulo I desta dissertação.

Este trabalho de Marília Pontes Sposito é também importante porque a autora nos dá um panorama de um período muito conturbado envolvendo disputas políticas e educacionais relacionadas à expansão do ensino secundário em São Paulo. A escola estadual paulista sofreu com uma mudança estrutural entre 1930 e 1960. Uma mudança que tendia para a abertura da escola. Entretanto, esta abertura ainda estava longe de se concretizar na prática. Ainda conforme Rosa Fátima de Souza:

Podemos caracterizar os anos 30 a 60 do século XX como sendo um período de consolidação e ao mesmo tempo de redefinição da educação secundária no Brasil. As duas reformas implantadas pelo poder público federal, ambas estabelecidas durante o governo de Getúlio Dornelles Vargas (reforma Francisco Campos, em 1931 e Reforma Capanema, em 1942) fixaram a estrutura organizacional e ratificaram o projeto cultural de formação da juventude que consagraria, no país, o modelo de escola secundária concebida como educação das elites condutoras da nação, privilegiando a cultura geral desinteressada e de caráter altamente seletivo. (...) A experiência de escolarização pós-primária, para um número significativo de adolescentes, de ambos os sexos, ainda se restringia a uma pequena parcela da população brasileira na faixa etária dos 12 aos 18 anos (SOUZA, 2012, p. 145).

Outro trabalho bastante relevante para o debate em torno do acesso ao ensino secundário foi realizado por Sílvia Assam da Fonseca (2004), em *Os professores e a qualidade do ensino: A escola secundária paulista (1946-1961)*. Ao contrário de Souza, Sílvia Assam da Fonseca focaliza em um determinado momento da história da educação, entre o processo de redemocratização pós-ditadura varguista, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, nº 4024.

Fonseca enriquece a historiografia da história da educação por trabalhar com as legislações referentes ao ensino secundário; explica as diferenças entre os ramos deste tipo de ensino, além de problematizar a questão da qualidade do ensino secundário e desvelar um processo de crise dentro dele entre as décadas de 1940 e 1960.

A autora analisa a Constituição Federal de 1946 e aponta para a falta de preocupação do texto legal para com a educação. Ela percebe que os artigos sobre educação eram poucos e que todos os problemas deveriam se remeter à solução que se daria por uma Lei de Diretrizes e Bases. A Constituição Federal também não indicava maiores procedimentos quanto à especificidade do ensino secundário.

Começava então um período caracterizado pelo debate relativo à estruturação e aprovação da LDB, que só sairia mesmo em 1961, além da definição do grau de intervenção da União, Estados e Municípios nas questões educacionais. Enquanto a LDB não saía do papel e era alvo de disputas e debates acalorados, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942 ainda era válida, porém começou a ser alterada e descaracterizada pelo Congresso Nacional e também por proprietários de estabelecimentos de ensino, professores e etc.

Em 1942, o ministro da Educação e Saúde de Getúlio Vargas, durante o período do Estado Novo, Gustavo Capanema, assinalava a Lei Orgânica do Ensino Secundário que, juntamente com as leis orgânicas do ensino industrial, do ensino comercial, do ensino agrícola e do ensino normal organizariam o ensino médio brasileiro. [...] As leis orgânicas [de 1946] estruturaram um ensino de ramos especializados e incomunicáveis entre si. O ensino secundário, entretanto, porque se destinava à preparação das elites, caracterizava-se por permitir que seus alunos escolhessem e mudassem para os ensinos técnicos, pois habilitava quem o concluía a mudar para qualquer outro ramo técnico de nível subsequente, sendo que a recíproca não era permitida (FONSECA, 2004, p. 28-30).

Por meio do alargamento da rede de ensino, camadas sociais que antes não tinham acesso ao ensino secundário passaram a ingressar nele. Todavia, seu caráter “elitista”, baseado num currículo de formação das “personalidades condutoras” (Fonseca, 2004) barrava o progresso da maioria dos jovens. Como consequência, os estudantes ficavam constantemente em recuperação e/ou eram eliminados do curso. Este processo de retardamento e eliminação teria se agravado entre as décadas de 1940 e 1960, período de expansão do ensino secundário.

Ainda em diálogo com a análise de Sílvia Fonseca podemos ver a dissertação de mestrado de Clarice Nunes intitulada *A modernização do ginásio e a manutenção da ordem*, de 1979. Apesar de ser uma pesquisa datada, ou seja, partir de pressupostos teóricos hoje questionados, como a teoria da dependência brasileira para com os Estados Unidos, o trabalho de Nunes contribui para o entendimento das disputas em torno dos objetivos e caminhos do

ensino secundário no mesmo período entre o final da ditadura varguista e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961.

A autora entende por modernização o “processo que procurou alterar os objetivos, a estrutura, a organização, o funcionamento e o conteúdo do ginásio secundário” (, p. 1). Desta maneira, o objetivo do ensino secundário se alterava de uma formação de líderes que cursariam o ensino superior, para uma formação geral pela incorporação em seu currículo de disciplinas mais práticas e de cultura geral, ainda entre 1950 e 1960. Clarice Nunes entende, do ponto de vista de quem escreve quinze anos após o golpe que resultou numa ditadura civil-militar (e que ainda estava em processo quando da sua conclusão da dissertação de mestrado), uma renovação na política educacional que veio juntamente com as mudanças políticas de meados dos anos 1960. Esse processo teria resultado na elevação do tempo de escolaridade obrigatória e na instituição de um “currículo diversificado, com o objetivo de sondar aptidões e iniciar para o trabalho” (p. 2).

Clarice Nunes, assim como Sposito, percebe um movimento em que as camadas médias urbanas da sociedade passam a exercer no sentido de ampliação das oportunidades educativas, em especial o ensino secundário, visto como passagem natural para o superior. Além disso, a autora traz para o debate as disputas e divergências entre os setores da administração educacional representados pelo Ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e os setores ligados à escola particular, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)²². Estas disputas e divergências teriam levado aos embates, numa tentativa de controle sobre o sistema de ensino médio (ensino secundário, industrial, agrícola, comercial e normal).

Dessa forma, embora elementos pertencentes à camada progressista fossem convocados, nos meados dos anos 50, para fazer parte da Comissão de Educação e

²² A historiadora Barbara Weinstein (2000) relata como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), representado pelo industrial Roberto Simonsen, procurou se aproximar do governo de Getúlio Vargas na tentativa de reorganizar o ensino industrial profissional dos trabalhadores fabris. Em *(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)* autora aborda as propostas e embates entre os industriais e o ministro Gustavo Capanema com relação a este ramo do ensino médio. Estes trâmites desembocariam na criação do Serviço Nacional de Formação de Industriários ou, como conhecemos hoje, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). De acordo com Weinstein: “Simonsen reconhecia que era desejável algum tipo de legislação que promovesse a expansão da formação profissional, dada a situação internacional e a preocupação do próprio Vargas com a questão. Nessas circunstâncias, era preferível, para os industriais, assumir a responsabilidade pela formação de uma parte da força de trabalho especializada e procurar aumentar o controle sobre o processo. Isso lhes permitiria também fazer frente a contrapropostas como as que estavam sendo estudadas no Ministério da Educação, que preconizavam a supervisão direta do governo, educação profissional obrigatória para grande parcela da força de trabalho juvenil, e mesmo a intervenção do governo no mercado de trabalho, obrigando as empresas à contratação de operários especializados. Além disso, caberia aos industriais todo o mérito pelo desenvolvimento de um programa de interesse social e econômico. Como alguns cientistas políticos observaram há pouco tempo, ‘Simonsen conseguiu transformar, astutamente, a obrigatoriedade iminente em trunfo político’” (p. 116).

Cultura do Conselho do Desenvolvimento, a fim de esboçar uma política de educação que atendesse aos objetivos do crescimento econômico nacional, os setores conservadores tiveram sua grande parcela de influência assegurada na consecução e aprovação de uma das mais discutidas leis de educação no país, a Lei de Diretrizes e Bases, aprovada pelo Congresso em 1961 (NUNES, 1979, p. 39).

Concomitantemente às disputas, a autora aponta que o ensino secundário era visto como problema internacional. Por conta disso, o Brasil realizava acordos com os Estados Unidos, visto como potência econômica e ideológica, tanto por ter saído fortalecido na Segunda Guerra Mundial quanto por suas estratégias imperialistas, algo que levava à dependência brasileira. De acordo com a autora, a dependência não seria apenas econômica, mas também política, ideológica e cultural. Dessa maneira, a autora relaciona a dependência e o processo de industrialização como motes para a expansão do secundário.

A partir de meados dos anos de 1940 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, Clarice Nunes compreende um processo caracterizado por marchas, como: a procura por atenuar as diferenças entre seus ramos pela renovação curricular, e aproximar, por exemplo, o currículo do ensino agrícola ao do secundário; a descentralização da área de atuação da Diretoria de Ensino Secundário, que foi concomitante à expansão das escolas; a implantação da educação complementar²³, alternativa para estudantes recém-saídos do ensino primário que não conseguissem ingresso no secundário e ainda não tivessem idade suficiente para trabalhar.

Mas a pesquisadora também delineou as contramarchas no ensino secundário, representadas pelas tentativas dos setores conservadores do Ministério da Educação e Cultura em manter as diferenças entre os ramos do ensino médio. De uma maneira ou de outra, estas marchas e contramarchas se desenrolaram por meio de brechas encontradas dentro da própria

²³ Ainda de acordo com Clarice Nunes, o INEP, juntamente com o apoio da Diretoria de Ensino Industrial passou a implantar cursos de artes industriais, construiu algumas escolas e centros de educação complementar, além de instalar as 5ª e 6ª séries na escola primária, a partir do “Plano de Educação Complementar que se caracterizava pela promoção do acréscimo de dois anos à escolaridade obrigatória de quatro anos, tentando sua gradativa incorporação ao curso secundário e incluindo, em seu currículo, programa de iniciação ao trabalho em diversas atividades industriais” (NUNES, 1979, p. 79).

Aqui ainda é válido destacar outro trabalho, mais recente que o de Clarice Nunes e que trata especificamente das tentativas do recém-criado ensino primário paulistano em implantar o Ensino Complementar no município de São Paulo. No artigo *Para além da sala de aula: professores na construção do espaço e do currículo escolar no ensino municipal paulistano durante o regime militar (1969-1979)*, Helenice Ciampi e Alexandre Pianelli Godoy (2015) explicam que “o ensino municipal já ensaiava tentativas de atender a demanda por expansão e crescimento das escolas de ensino primário e secundário na cidade de São Paulo nos anos 1960 seguindo os preceitos da Constituição de 1967 que previa a obrigatoriedade da escolarização para crianças e adolescentes na faixa dos sete aos quatorze anos de idade, mas oferecia apenas sua gratuidade no ensino primário e excepcionalmente nos outros níveis de ensino. A primeira tentativa foi a criação do ensino complementar (vocacional) com o acréscimo de mais dois anos no currículo do ensino primário de iniciação profissional entre 1966 a 1970 e a outra foi a criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas (IMEP) de 1969 a 1971 para preparar gestores e professores para a implantação da escola de oito anos que também contava com salas de aula ‘experimentais’ de 1ª a 6ª séries de modo a executar um currículo integrado e avaliar seus resultados” (p. 2). O trabalho destes historiadores, bem como o ensino complementar serão debatidos no Capítulo I.

Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, conforme apontado por Sílvia Assam da Fonseca.

Para evitar a eliminação e repetência dos jovens recém-egressos no ensino secundário, os setores mais progressistas da educação brasileira – representada pelos renovadores da Escola Nova, como Anísio Teixeira (já à frente do INEP) e Gildásio Amado, diretor do ensino industrial - procuravam modificar o currículo do ensino secundário pela introdução de práticas de trabalho e sua gratuidade. Entretanto não deixavam de reproduzir as mesmas desigualdades ligadas à ala mais conservadora, representada por agentes ligados à própria diretoria de ensino secundário: essas tentativas mais progressistas ocorriam à custa da apropriação de verbas públicas para a iniciativa privada e empacavam a democratização do ensino. Renovadores da Escola Nova, como Anísio Teixeira, ainda propunham um tipo de grade curricular mais próxima do currículo do ensino primário:

Para esse educador, a educação democrática deveria atender às necessidades do tempo presente, oferecendo especialmente a educação técnica (não a literária e nem mesmo a científica), que deveria ser comum a todos os homens. Caberia a ela, pois, assumir a pedagogia da escola popular, isto é, constituir uma pedagogia da formação do adolescente, como a escola primária consolidara uma pedagogia de formação da criança. O que significava adotar programas com atividades educativas de nível adaptado aos adolescentes, na “diversíssima variedade de suas aptidões”, ensinando pouco e bem. Dessa maneira, a escola secundária intelectualista e livresca transformar-se-ia numa “escola de formação prática, com programas utilitários e destinados a habilitar o aluno a viver e ganhar a vida” (SOUZA, 2012, p. 207).

A “pedagogia da escola popular” representava uma das alternativas para quebrar a rigidez do currículo do ensino secundário, sem que se criassem indisposições com a linha centralizadora do Ministério da Educação.

Quebra da rigidez curricular, inclusão de disciplinas de caráter mais prático, renovação nas metodologias de ensino e a flexibilidade do currículo estiveram no cerne dos debates entre meados dos anos de 1940 até os anos de 1960.

A disciplina de Latim, por exemplo, estava sofrendo enormes agruras para continuar pertencendo ao currículo do ensino secundário, nas “últimas batalhas pelo humanismo” (Souza, 2009). Aqui é preciso ressaltar que a maior parte do ensino secundário estava nas mãos das congregações religiosas. O ensino do Latim (como também o do Francês) era tido como meio de distinção social e representava o elitismo do nível secundário há décadas. A supressão destas duas disciplinas do currículo não era vista com bons olhos pela Igreja e nem pelos professores que ensinavam estas matérias ou que preparavam livros didáticos sobre elas. Nas palavras de Rosa Fátima de Souza:

A adesão das elites à cultura clássica e a rejeição à cultura moderna, sobretudo técnica, advinha de uma compreensão da educação secundária como símbolo de

diferenciação social. O ideal do homem polido, civilizado, cristão e culto encarnava toda a representação de uma educação de classe. [...] A defesa do humanismo enraizado nas tradições cristãs não era apenas o apego ao passado, mas a disputa de interesses no campo da educação e da cultura (SOUZA, 2009, p. 84-5).

No meio deste debate, o então secretário do Ensino Secundário, Gildásio Amado estabelece a criação das classes experimentais. Elas previam a introdução de disciplinas práticas e vocacionais, ensaiando “novos currículos, métodos e processos de ensino” (Nunes, 1979, p. 71). Tais classes, porém, foram muito criticadas à época por conta do público a que se destinava e ao tipo de ensino transmitido, visto como um tipo de “reparação” frente ao desenfreado processo de expansão do ensino secundário. De acordo com Nunes, as classes experimentais apenas atendiam às necessidades de restauração da “qualidade” do ensino secundário.

Além disso, a fiscalização da qualidade dessas escolas secundárias também havia sido prejudicada por conta da expansão. Voltando ao trabalho de Fonseca, a autora explica o processo de descentralização administrativa com a criação das inspetorias seccionais. Os inspetores deveriam vistoriar os estabelecimentos de ensino. Havia o inspetor federal, a quem cabia à inspeção das escolas de ensino médio (ginasial e colegial)²⁴ e o inspetor estadual, cuja inspeção se dava nas escolas primárias estaduais.

Ao apresentar o processo de criação dessas inspetorias e suas atribuições em âmbito federal, Fonseca percebe um processo de descentralização de poder antes emanado da inspetoria federal para as inspetorias seccionais estaduais. Os inspetores seccionais deveriam fiscalizar o andamento administrativo e pedagógico das escolas secundárias dentro dos estados da federação.

A autora aponta que em 1954 a Diretoria do Ensino Secundário foi autorizada a criar as inspetorias seccionais, das quais a de São Paulo teria sido uma das experimentais, desde 1953. Já em 1956, efetivamente instituídas, elas foram formatadas conforme a experiência paulista. As inspetorias teriam certa “autonomia financeira” e seriam “peça fundamental no processo de orientação pedagógica”, atendendo “a exigências de ordem pedagógica e administrativa” (FONSECA, 2004, p. 50).

Pelo trabalho dessa historiadora vê-se o contorno de uma excepcionalidade paulista, pois que o estado concentrava um número maior de estabelecimentos de ensino que o restante do país. Além disso, as legislações referentes à educação também eram diferentes entre os estados devido à regionalização da educação, característica presente no Brasil desde o advento

²⁴ Ainda de acordo com Fonseca eram denominados “ginásios” e “colégios” estabelecimentos que oferecessem o ensino secundário. Os ginásios contavam com 4 anos de duração (primeiro ciclo do secundário), já os colégios (segundo ciclo do secundário) eram divididos entre o curso clássico e científico, cada um com 3 anos de duração.

da República. A partir da pesquisa de Fonseca é possível, portanto, levantar hipóteses de cunho mais específico para entender a criação do ensino municipal em São Paulo. O trabalho dela permite visualizar certa autonomia do Estado de São Paulo com relação à União Federal, o que leva a pensar numa possível autonomia do Município de São Paulo com relação ao Estado.

Porém, Fonseca também aponta que, apesar da certa autonomia concedida às inspetorias seccionais do Estado de São Paulo, havia um entrave:

Naquele momento, as mudanças do quadro institucional e a expansão da escola secundária dificultavam o cumprimento das funções da diretoria do Ensino Secundário, órgão do MEC encarregado desse ramo do ensino médio a quem estavam submetidas as inspetorias que não conseguiam dar conta das tarefas a ela designadas devido à expansão dos estabelecimentos de ensino secundário (FONSECA, 2004, p. 53).

Há um estudo que denominou este processo de autonomia política como um movimento de “desconcentração de poderes”. É o caso do trabalho de Marlene de Paulo Lattouf²⁵, em *As origens do ensino municipal de São Paulo e a participação feminina*. A autora relaciona e contrapõe os conceitos “desconcentração” e “descentralização” para problematizar a municipalização do ensino na cidade de São Paulo. Ela verifica que, apesar das tentativas desde o período imperial para uma descentralização política que gerasse a autonomia do município, isso somente veio a acontecer perante a Constituição Federal de 1988. De acordo com Lattouf, o sistema de ensino do Município era subordinado ao Estado e este à União, numa hierarquização de poderes.

Todavia, de acordo com o trabalho de Fonseca, pode-se compreender que o processo de municipalização do ensino primário na capital paulista se deu a partir da desconcentração e da descentralização, ao mesmo tempo.

Apesar de entender que a descentralização efetiva só ocorreu legalmente a partir da Constituição Federal de 1988, é possível pensar em brechas dentro da própria Constituição de 1946 que, como apontamos anteriormente, não delineava direcionamentos específicos com relação à educação. Além disso, devemos lembrar que se tratava de um período da política educacional de grandes debates em torno do então projeto da Lei de Diretrizes e Bases, que só seria concluída e promulgada em 1961. Por isso, podemos pensar, juntamente com Fonseca, que se tratava de um processo de desconcentração e descentralização do poder do Estado “transferido” para o Município²⁶.

²⁵ Retomaremos seu trabalho no Capítulo I.

²⁶ Pode ser que venha daí a criação do ensino municipal paulista. Podemos pensar que a expansão do ensino secundário fez com que outros órgãos, como o município também tivessem que se preocupar com a questão da

Esta questão, porém, será trabalhada no decorrer do primeiro capítulo. Aqui ainda vejo a necessidade de explicar as construções que diferiam os professores primários dos secundários e da suposta “qualidade” do ensino secundário.

Como foi visto acima, havia uma mobilização em torno da flexibilidade do currículo do ensino secundário, uma tentativa de manter os estudantes na escola até que completassem seus estudos. Porém, esta questão afetava diretamente o corpo docente do ensino secundário.

A entrada do povo na escola (Sposito, 2002) produziu uma série de efeitos num corpo docente já acostumado a lidar com estudantes provenientes das classes abastadas da sociedade brasileira. A disparidade social e cultural criou um abismo entre os professores, muitos deles catedráticos e que viam no ensino uma maneira de se distinguir socialmente, e seus novos estudantes, que encontraram na abertura da escola um meio de ascender socialmente e conseguir empregos mais bem remunerados. Ou seja, havia uma grande diferença entre os anseios do professorado para com os desejos dos seus estudantes.

Com relação à esfera pedagógica, partindo dos estudos de João Baptista Borges Pereira (1969)²⁷, Fonseca entende que se configurou um conflito entre os valores e padrões sociais entre professores e alunos, que viam na escola um “trampolim” ou meio de ascensão social. Já os professores pareciam se distanciar dos alunos.

A análise que o autor faz é que uma vez que o currículo da escola revelava-se distante das necessidades reais dos alunos, o diploma e o aprendizado de uma certa “etiqueta social” mais do que o aprendizado é o objetivo da frequência ao ginásio. Ampliando sua reflexão, o autor identifica um conflito de valores e padrões sociais entre professores e alunos. A escola cumpriria, portanto, um papel diverso daquele a que se deveria destinar: transmissão de conhecimento (FONSECA, 2004, p. 122).

Além disso, a expansão do ensino médio fez com que mais professores tivessem que ser contratados. Ao analisar a expansão do ensino secundário no estado de São Paulo, Fonseca apontou questões, tais como: o crescimento desordenado da rede; a superutilização do professorado e o recrutamento de profissionais de outras áreas, já que o número de professores formados pelos estabelecimentos de nível superior era muito menor que a necessidade do ensino secundário.

Apesar da quantidade de estabelecimento de ensino público ter aumentado no estado, a demanda na capital e grandes municípios era maior que a oferta, diferentemente dos pequenos municípios, em que havia mais vagas que procura.

expansão do ensino. Lattouf aborda rapidamente este empreendimento quando aponta para uma série de decretos promulgados entre os anos de 1950 e 1970 pela câmara de vereadores da cidade de São Paulo. Estes decretos ainda serão destacados no Capítulo I.

²⁷ A autora se refere ao livro *A Escola Secundária numa Sociedade em Mudança: interpretação socioantropológica de uma experiência administrativa*, de 1979.

Foi neste interím que surgiram as escolas secundárias nas periferias da cidade de São Paulo. Os ginásios estaduais foram instalados em bairros distantes sob iniciativa do governador Jânio Quadros, que dizia “atender aos pedidos” (Sposito, 2002) da população paulistana. Com a pressão do governador para o imediato funcionamento, os técnicos da Secretaria de Educação optaram pelas instalações de secções dos ginásios, que entrariam em atividade no período noturno. Marília Sposito também explica o porquê de terem sido criadas estas secções ginásiais:

A ideia das secções destacadas de ginásios – segundo Paula Lima – constituiu uma forma prática que provou muito bem na sua efetivação, objetivando a solução de dois aspectos relevantes do problema. Primeiramente, essa iniciativa permitia o funcionamento, em caráter experimental, de unidades ginásiais, de curso incompleto, geralmente apenas as primeiras séries, em locais onde não se apresentavam, à primeira vista, com tranquila nitidez, as possibilidades de instalação e funcionamento de um ginásio; se a experiência provasse bem, a transformação dessas “secções” em ginásios autônomos seguir-se-ia, tomando-se as medidas e providências de praxe; em caso contrário, seriam elas oportunamente extintas, sem maiores problemas. O segundo motivo apontado pelo Secretário repousava na lentidão do processo de criação de uma escola por meio de elaboração de lei própria (SPOSITO, 2002, p. 63-4).

Segundo a fala de Paula Lima, então Secretário de Educação do governo de Jânio Quadros, estas secções seriam criadas basicamente como experimentações, podendo dar certo ou não, e provavelmente custariam muito menos aos cofres públicos. Além disso, eram instaladas enquanto uma brecha na lei, já que havia lentidão no processo de criação de uma lei própria para novas escolas.

É inegável que a expansão da escola secundária beneficiou muitas crianças e jovens que não pertenciam à classe abastada da sociedade paulista. Porém, ainda existia outro entrave para que estes estudantes pudessem prosseguir seus estudos: os exames de admissão. Portanto, o caráter seletivo do ensino secundário ainda era uma constante na vida estudantil. Ainda demoraria mais uma década, já na segunda metade dos anos de 1960, para que este quadro educacional mudasse.

Esta questão e outras aqui abordadas, como a expansão do ensino secundário e seu processo de crise persistiram pela década de 1960. O problema das diferenciações entre as culturas escolares e saberes docentes dos professores²⁸ do ensino primário e do secundário

²⁸ De acordo com Maurice Tardif (2004), os saberes que formam os professores podem ser divididos entre: saberes pedagógicos ou concepções pedagógicas seguidas pelos docentes que refletem em sua prática; saberes disciplinares ou os “saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária”; saberes curriculares, ou a forma como a instituição escolar apresenta (por meio de programas escolares) os saberes sociais; e os saberes experienciais, ou aqueles desenvolvidos durante a experiência na instituição escolar, formando um conjunto de habilidades. Com relação aos saberes pedagógicos, ele ainda aborda que estes “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (p. 37-38).

resistiram para além da nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação, nº 4024 de 1961. Apesar de a escolarização ter sido instituída oficialmente pela lei,

o modo como a extensão da escolaridade foi tratada na LDB não deixa dúvidas em relação às resistências políticas de se estabelecer uma integração orgânica entre ensino primário e secundário no país. Como certa vez observou Carlos Corrêa Mascaro, sobrevivia de forma velada o velho dualismo educacional. As 5ª e 6ª séries primárias constituíram-se mais um aprofundamento do curso primário do que uma estratégia de continuidade com o curso ginasial. (SOUZA, 2012, p. 245).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a estrutura do ensino era dividida em Educação de Grau Primário: ensino pré-primário (para crianças menores de sete anos com duração de um ano) e o ensino primário (quatro séries); Educação de Grau Médio: ciclo ginasial (quatro séries subdivididas entre os ramos Comum, Técnico e Normal) e o ciclo colegial (três séries subdivididas em Secundário, Técnico e Normal) e o ensino superior.

Com relação ainda à educação de grau primário e à educação de grau médio vemos que persistiu a ideia de separação entre os dois níveis de ensino, mesmo com a demanda social pela continuação do ensino sendo cada vez maior, como foi apontado anteriormente pelo trabalho de Marília Pontes Sposito. Ainda sobre a nova legislação de 1961, Clarice Nunes nos ajuda a explicar o possível por que das “resistências políticas”, como destacamos na citação acima.

Do ponto de vista psicológico, o ensino primário não alcançava o mesmo prestígio que o ensino médio. Do ponto de vista legal, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1961 viria reforçar esse desprestígio, na medida em que estabelecia como obrigatórias apenas quatro séries de escolaridade primária, apresentando o complementar facultativamente (NUNES, 2000, p.50).

Apesar da permanência da separação entre os ensinamentos primário e secundário, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 abriu brechas para novas experimentações de ensino. Pelo artigo 104 da LDB de 1961:

Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar de cursos primários e médios, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino primário e médio sob a jurisdição do Governo Federal (BRASIL, 1961).

Pouco tempo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, já no ano de 1962, as primeiras unidades com classes experimentais²⁹ foram implantadas no estado de São Paulo.

²⁹ Sobre as classes experimentais, em *O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos*, Clarice Nunes traça algumas alternativas pedagógicas para a inovação do seu objeto de estudo: o ensino secundário, desde a década de 1930 até o final dos anos de 1960. Dentre essas inovações se encontravam as classes experimentais. De acordo com a autora, “o primeiro passo registrado na direção de quebra da rigidez curricular pela história da educação brasileira é o da criação das classes experimentais, que surgiram na gestão de Gildásio Amado na Diretoria do Ensino Secundário, em 1959”. Baseadas no modelo francês das *classes nouvelles*, elas apresentavam como objetivo o ensaio de novos currículos, métodos e processos de ensino. Foram

Estas classes foram responsáveis, no cenário paulista, pelo impulso e criação dos Ginásios Vocacionais, uma inovação pedagógica que tinha como objetivos desenvolver no estudante a “a consciência da realidade e a participação em todos os setores da vida social” (NUNES, 2000, p.54).

Sobre a criação dos Ginásios Vocacionais, como tipo experimental, Clarice Nunes nos explica que, no começo da década de 1960,

se no âmbito federal as dificuldades para a implantação de um novo tipo de ginásio cresciam é no âmbito estadual que vai surgir a inovação mais significativa na direção de uma educação secundária integral que conciliasse os estudos humanistas e científicos ao lado de práticas de ofício [...]. A referida inovação ocorreria incentivada pela Reforma do Ensino Industrial paulista, Lei 6052 de 3/2/1961, regulamentada pelo Decreto 38643, de 27/6/1961, que criou os Ginásios Vocacionais. Sua instalação principiou em 1962, já com o aval da Lei de Diretrizes e Bases que, aprovada em dezembro de 1961, permitia a criação de escolas experimentais (NUNES, 2000, p. 54).

As classes experimentais dos Ginásios Vocacionais surgiram, portanto, dentro de um contexto da história da educação de certa autonomia de criação e experimentações curriculares. Além do mais, estes ginásios faziam parte do ramo industrial do ensino secundário, que também passava por uma reforma. Os Ginásios Vocacionais tinham uma proposta política e pedagógica: “na direção de uma educação secundária integral que conciliasse os estudos humanistas e científicos ao lado de práticas de ofício” (NUNES, 2000).

Dentro do ramo do Ensino Industrial, a proposta dos Ginásios Vocacionais diferia, por exemplo, da proposta do SENAI, com um currículo muito mais preocupado em formar trabalhadores e técnicos para um trabalho específico dentro das indústrias. Além de ter outro projeto político e pedagógico, os Ginásios Vocacionais eram “subordinados à Secretaria dos Negócios de Educação do Estado de São Paulo” (Nunes, 2000, p.54). De acordo com André Augusto de Almeida Alves,

os ginásios vocacionais são qualificados como uma “inovação radical” da época, que viria a complementar o novo sistema de ensino industrial. Não possuindo caráter profissionalizante, visava fornecer ao aluno de 11 a 14 anos, ao lado da “cultura de base” e “formação humanística”, oportunidades exploratórias nos ramos da indústria, comércio e profissões liberais, visando posterior escolha da atividade profissional ou curso técnico ou superior. Mais ainda, eliminaria o “hiato nocivo” existente entre o fim do ensino primário – dos 7 aos 11 anos – e o ingresso no emprego, aos 14 anos (ALVES, 2008, p. 353).

Esta modalidade de ensino se voltava especificamente para estudantes mais velhos que haviam conseguido concluir o ensino primário. Ademais,

a equipe que as implantou fora recrutada entre educadores provenientes de movimentos universitários, católicos militantes ou pedagogos defensores das classes experimentais. Essas diferenças, a princípio, não prejudicaram a proposta a ser implantada. Segundo os Planos Administrativos e Pedagógicos dos Ginásios

instaladas em São Paulo, no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, no Ceará, no Espírito Santo, em Pernambuco e na Guanabara entre a data de sua criação e o ano de 1962 (NUNES, 2000, p. 52).

Vocacionais (1968) sua meta era realizar uma forma original de ensino secundário que situasse o adolescente brasileiro no processo histórico de desenvolvimento. Para tanto, duas atitudes deveriam ser desenvolvidas no estudante: a consciência da realidade e a participação em todos os setores da vida social (NUNES, 2000, p.54).

Essas diferenças apontadas pela autora foram problematizadas num trabalho mais recente desenvolvido por Daniel Ferraz Chiozzini, em *História e Memória da Inovação Educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1970)*. Este historiador argumenta e documenta sobre as divisões internas dentro dos Ginásios Vocacionais e as mudanças de definições políticas pedagógicas ao longo da existência deles. Dessa forma, o autor historiciza o processo de implantação e experimentação dos ginásios e procura relativizar a memória que se calcou sobre essa experiência educacional.

Desse modo, a compreensão do processo que culminou com a repressão das escolas nada mais é do que a compreensão de um processo de construção de um projeto político-pedagógico de uma escola experimental que tinha como propósito inicial atender aos interesses de grupos defensores de uma modernização econômica do país e formação de mão de obra qualificada. No entanto, o fato de possuir uma base institucional que garantia ampla **autonomia na gestão do projeto** fez com que não só fossem subvertidos seus propósitos conservadores, como fossem sendo delineadas duas concepções de escolas que eram muito representativas de duas concepções de educação associadas a dois grupos de dentro do Serviço de Ensino Vocacional. Daí derivam, evidentemente, memórias diferenciadas das escolas. Embora a repressão seja um referencial comum para ambas, uma delas incorre na reificação das pressões externas que o projeto vivenciou e silencia sobre os conflitos internos. Outro traz à tona os conflitos internos e episódios de crise que se deram no decorrer da existência das escolas (CHIOZZINI, 2014, p. 65-66, grifo nosso).

Daniel Ferraz Chiozzini também explica a mudança de posição política da coordenadora geral do Serviço de Ensino Vocacional (SEV), Maria Nilde Mascellani, ao longo da existência dos Ginásios Vocacionais. Esta mudança, que num primeiro momento teria sido a favor do governo militar instaurado a partir de 1964, passou a ser de oposição à ditadura.

Segundo os depoimentos, o posicionamento político da educadora era, inicialmente, moderado e foi até condescendente com o golpe militar. Esse “viés conservador” estava, inclusive, em sintonia com todo um “desenvolvimentismo educacional”, presente em diversos grupos e partidos políticos paulistas do período. Isso teria motivado a atitude de demitir os professores que fizeram greve em 1963. Essa postura conservadora foi mudando ao longo dos anos, a ponto de, em 1968, ser bastante próxima de grupos políticos que defendiam um questionamento mais direto do regime militar, gerando então a demissão de um grupo de supervisores politicamente mais moderados” (CHIOZZINI, 2014, p. 32).

Esta mudança de posição política teria influenciado também o próprio currículo dos Ginásios Vocacionais. Se, num primeiro momento, o currículo tinha um caráter mais liberal e seguia uma referência “associada ao universo intelectual norte-americano do pós-guerra” (p. Chiozzini, 2014), como o do filósofo John Dewey³⁰, a partir de 1968, o historiador percebe

³⁰ O filósofo da educação John Dewey teve muita influência sobre o trabalho de Anísio Teixeira aqui no Brasil. Teixeira traduziu obras do filósofo norte-americano para o português. De acordo com Ester Buffa (2002):

uma mudança de posicionamento a partir da análise do conceito de “conscientização”. Este conceito estava ligado à ideia de transformação social e ao Movimento de Educação de Base (MEB)³¹ criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Chiozzini analisa o conceito a partir do material pedagógico produzido pela equipe de trabalho do Serviço de Ensino Vocacional em 1968, quando da realização do I Simpósio de Ensino Vocacional.

Mesmo não encontrando referências explícitas, podemos identificar, no documento de 1968, que os Ginásios Vocacionais incorporaram uma concepção de “conscientização” e “transformação social” já presente em movimentos católicos, como o MEB. Se considerarmos que o último documento do SEV com diretrizes distintas é o Regimento, datado de setembro de 1966, e o início da renovação da equipe de professores é, aproximadamente, de acordo com as entrevistas realizadas durante o mestrado, 1967 – podemos apontar esse ano como crucial na **migração de influências teóricas mais conservadoras, para aquelas ligadas a movimentos católicos de esquerda**, especialmente ao existencialismo cristão (CHIOZZINI, 2014, p. 120, grifo nosso).

Não é nosso intuito pormenorizar os conflitos internos dos Ginásios Vocacionais, mas perceber um processo de mudança dentro deles relacionada aos professores que entraram em 1968, bem como a “autonomia na gestão do projeto”. A autonomia que os Ginásios Vocacionais tiveram não seria mantida até o final da década de 1960. Chiozzini explica que os próprios ginásios teriam passado por um “regresso à centralização” já nos anos finais da experiência.

Este regresso tinha a ver com os embates entre a Secretaria de Ensino Industrial e o Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Na gestão do secretário de educação Antônio Carlos Ulhôa Cintra (1967-1970) ocorreram mudanças significativas no sentido de evitar a evasão e repetência dos estudantes do ensino primário e secundário, além de alterar a configuração dos exames de admissão. Em *Os últimos baluartes – Uma contribuição ao estudo da Escola Primária: as práticas de Inspeção Escolar e Prática Pedagógica* (1993),

“Como seu mestre, Anísio entende que a educação é um processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência, pois essa é a característica mais particular da vida humana” (p. 100).

³¹ Em relação ao Movimento de Educação de Base há um verbete do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC): “No plano nacional, o movimento era dirigido por um conselho diretor nacional (CDN) composto de nove bispos e arcebispos, entre os quais Eugênio Sales, José Vicente Távora, José Maria Pires e Avelar Brandão. Contudo, do plano nacional até o plano descentralizado local, o movimento era inteiramente organizado e administrado por leigos. A maioria dos leigos que trabalhava com o MEB vinha dos setores da Ação Católica, principalmente estudantes secundaristas e universitários, que já percebiam a possibilidade de empregar a “educação de base” como um meio para se aproximarem das classes populares, utilizando-a como um mecanismo de mobilização sociocultural e política. O objetivo do MEB não era apenas a alfabetização, mas principalmente a mobilização social ou politização, através do conceito de conscientização” (Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematico/movimento-de-educacao-de-base-meb>. Acesso em 1/11/2018). Há também dois textos dentro do livro *O marxismo na América Latina*, de Michael Lowy (2006). Um do filósofo e teólogo da teoria da libertação, Enrique Dussel (“Teologia da libertação e marxismo”) e um do sacerdote dominicano Frei Betto (“Cristianismo e marxismo”). Os dois tratam das aproximações entre as obras de Karl Marx e outros marxistas e o cristianismo como forma de libertar a sociedade das opressões do capital.

Eleny Mitrulis explica que a administração de Cintra foi marcada por iniciativas que visavam reformular o ensino primário, secundário e normal, rompendo tanto com a estrutura administrativa quanto com a pedagógica do sistema de ensino paulista.

São introduzidas mudanças na concepção e na estrutura do Ensino Primário com vistas a debilitar os pontos de estrangulamento de longa data identificados, mas incólumes às iniciativas de governos anteriores, particularmente os índices de evasão e repetência, sobretudo na passagem da primeira para a segunda série. Com este propósito foram tomadas três ordens de providências: mudança na seriação do Ensino Primário; reorganização do Currículo e dos Programas de Ensino; e reformulação e implantação, em todo o Estado, da Orientação Pedagógica aos Professores. Todas, com inevitáveis implicações nas práticas de ensino e de orientação de ensino nas Escolas Primárias. Entendia, aquela Administração, que a expansão do atendimento e a melhoria qualitativa eram exigências a serem enfrentadas de forma global, em um esforço de planejamento integrado (MITRULIS, 1993, p. 182).

A mudança mais impactante foi proposta pelo Chefe do Departamento de Educação e também professor da Universidade de São Paulo, Jose Mario Pires Azanha. O que Azanha propôs foi a unificação dos exames de admissão e a eliminação da disputa das vagas para permitir a entrada de um contingente maior de jovens no ensino secundário, pois até aquele momento cada escola ginásial era responsável por formular seu próprio exame de admissão. Este método dificultava o acesso e à continuação do ensino para a maioria dos adolescentes. No final dos anos de 1960 o exame de admissão havia sido unificado e seus programas divulgados com três meses de antecedência. A reforma do Chefe do Departamento de Educação da Secretaria Estadual é entendida pela historiografia como uma maneira de democratização do acesso ao visado ensino secundário.

Rompam-se, assim, definitivamente, todas as barreiras que esse tipo de prova até então impusera aos candidatos aos cursos ginásiais. Elaborado pela Chefia do Ensino Secundário e Normal, a partir de estudos dos programas efetivamente desenvolvidos nas quartas séries das escolas oficiais, o exame de admissão “deveria medir, agora com instrumentos eficientes e suficientes, aquilo que precisava ser medido”. A Secretaria, por meio desse órgão técnico, não só elaborava as provas como fazia divulgar, nos três últimos meses do ano letivo, em todas as escolas, os programas sobre os quais versariam as questões (SPOSITO, 2002, p. 77-78).

Estas alterações, contudo, não aconteceriam sem resistência. Era o caso, como mencionado acima, do embate entre o Chefe do Departamento de Educação, Jose Mario Pires Azanha e a coordenadora geral do Serviço de Ensino Vocacional (SEV), Maria Nilde Mascellani. Em um artigo publicado originalmente na *Revista da Faculdade de Educação*, em 1979 e republicado em 2004, Azanha “analisa alguns esforços de democratização do ensino no Estado de São Paulo, através dos seguintes episódios: Reforma Sampaio Dória (1920); expansão da matrícula no ensino ginásial (1967-1969) e tentativa de renovação pedagógica proposta pelos Ginásios Vocacionais” (p.335).

O professor procura vincular a Reforma Sampaio Dória³², nos anos de 1920, com a sua própria reforma dos exames de admissão, já nos anos finais de 1960 e entende que as duas reformas visavam à democratização do acesso ao ensino. Com relação à “tentativa de renovação pedagógica” dos Ginásios Vocacionais, Azanha questiona se houve realmente um esforço no sentido de ampliação de vagas para a maioria dos jovens com idade para frequentar esta modalidade do ensino médio.

Dessas passagens e da recusa veemente dos Ginásios Vocacionais de participar dos exames unificados e facilitados de admissão ao ginásio, depreende-se que a democratização do ensino era concebida como algo que deveria ocorrer intramuros no plano pedagógico e não pela ampliação das oportunidades educativas. (...) Nessas condições, não obstante a preocupação com o povo, os Ginásios Vocacionais conceberam a democratização do ensino como fundada numa prática pedagógica infelizmente reservada a poucos pelo alto custo em que importava (AZANHA, 2004, p. 341).

Para o professor, os Ginásios Vocacionais não conseguiram completar sua proposta política pedagógica de democratização do ensino porque preferiram atender uma parcela menor de estudantes. Um dos pontos do projeto político-pedagógico dos Ginásios Vocacionais era o atendimento aos estudantes a partir de uma dada realidade local.³³ Esta característica se contrapunha ao anseio da Secretaria de Educação do Estado em unificar os exames de admissão, pois pressupunha a quantidade em detrimento da qualidade do ensino.

Para Clarice Nunes (1979), a proposta dos ginásios vocacionais chocou-se com o movimento de fortalecimento da política autoritária, que teria visto a proposta dos Ginásios Vocacionais como revolucionária. A aproximação de Maria Nilde Mascellani com os movimentos católicos de esquerda comprometeu a existência dos Ginásios Vocacionais e levou a coordenadora da Secretaria de Educação Vocacional a ser fichada no então Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) do Estado de São Paulo.

Vale ainda frisar aqui que o país passava por um novo contexto político e histórico que repercutiu em mudanças sem precedentes também no campo educacional. A ditadura civil-militar instaurada com o golpe de 1964 colocou presidentes-generais³⁴ no poder até 1985.

Três anos após o golpe civil-militar, em 1967, os militares fizeram uma nova Constituição Federal que estabelecia uma articulação entre os ensinos primário e secundário. Já em 1971 foi promulgada a reforma do ensino e estabelecida a união oficial entre as duas

³² A Reforma Sampaio Dória pretendia reorganizar o ensino primário e passá-lo de quatro anos letivos para somente dois e assim ampliar as vagas do ensino primário para a maioria das crianças.

³³ Conforme o artigo de Clarice Nunes (2000): “Foram criadas seis unidades. A unidade da capital foi instalada em 1962, ao mesmo tempo que as unidades da cidade de Americana (zona industrializada) e Batatais (zona agrícola). Em 1963 instalaram-se as unidades de Rio Claro (centro ferroviário), Barretos (zona agropecuária) e, em 1968, a unidade de São Caetano do Sul” (p. 54).

³⁴ Sobre o termo “general-presidente” ver o artigo de Nilson Borges, *A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares*.

modalidades de ensino. Em *A indústria cultural e a política educacional do regime militar: o caso da revista Escola*, Maria Rita de Almeida Toledo e Daniel Revah (2010) nos auxiliam a compreender esta nova configuração no campo da história da educação:

A nova Constituição estabelecida pelo regime militar em 1967 veio legislar sobre algumas dessas questões, entre elas a redefinição e extensão da escola primária para oito anos. A política educacional iniciada com a referida Constituição [de 1967] consubstanciou-se na Lei 5692/71, que reordenou as relações entre a escola secundária e a primária, assim como as carreiras dos professores e sua formação, impondo soluções de determinados grupos da contenda, sob forte vigília e repressão do regime militar então instaurado. O debate em torno da nova política educacional, assinada pelo ministro Jarbas Passarinho, foi, de um lado, amordaçado, e, de outro, acomodado sob o rótulo da expansão democrática da escola. As estratégias de implantação, propaganda e acomodação das opiniões em torno da reforma parecem ser inúmeras e pouco investigadas (REVAH; TOLEDO, 2010, p. 78).

Foi no “meio” deste caminho, entre a nova Constituição Federal e a Lei de reforma do ensino, que surgiu, na cidade de São Paulo, o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas. Criava-se, pois, como uma possibilidade de unificação entre dois ensinamentos até então pouco conectados em termos curriculares.

Assim como afirmam os autores do artigo supracitado, ainda são poucas as investigações em torno desta conjuntura da história da educação e do país. O IMEP vem na esteira de um longo processo de discussões em torno da escola pública, como procuramos mostrar nesta Introdução. Mas o instituto-escola também já procurava reformular dois tipos de currículo até então pouco conciliáveis, antes mesmo da promulgação da Lei de Reforma de 1971. De certa forma, seu objetivo de unir os ensinamentos primário e secundário - e seus respectivos currículos - dava continuidade à reforma de Jose Mario Pires Azanha, porém, ia ainda mais longe.

Finalmente, nosso objeto de estudo é muito complexo e merece, sim, um debruçar atento sobre ele. Não pretendemos esgotar aqui todas as possibilidades de pesquisa sobre o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, nem sobre esta conjuntura da política educacional. Ao contrário, gostaríamos de abrir caminho para futuros trabalhos a respeito deste período da história da educação, que vai desde o final dos anos de 1960 e passa por toda a década seguinte.

O IMEP antecipa uma lei de ensino que foi fundamental para a educação brasileira: proporcionou a criação da escola de oito anos, como conhecemos até hoje. Esta criação, porém, foi realizada num dos períodos mais antidemocráticos de nossa história contemporânea. Esta questão também deverá ser pormenorizada ao longo dos capítulos que seguem esta dissertação. Por enquanto, gostaríamos de concluir apontando que esta conjuntura educacional e também política necessita ser escrita pela historiografia para que

possamos nos contrapor, afinal, àquela memória histórica que ainda persiste em instituições como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e nos sujeitos ligados a ela.

Capítulo I - A criação do ensino municipal paulistano e o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas

Para entendermos o processo de criação do ensino municipal na cidade de São Paulo, em 1956, precisaremos recorrer a uma conjuntura educacional anterior a esta data. Nossa referência bibliográfica sobre o ensino municipal paulistano é o trabalho de Marlene de Paulo Lattouf (2001) e sua dissertação de mestrado intitulada *As origens do ensino municipal de São Paulo e a participação feminina*.

A autora nos traz um panorama geral da política educacional, no caso específico da cidade de São Paulo, desde o final do século XIX até meados dos anos de 1950, quando foi criado o ensino municipal na cidade. Seu trabalho, portanto, se diferencia dos outros já citados aqui, como Sposito (2002), Souza (2009; 2012) e Fonseca (2004).

De acordo com Lattouf, a criação do ensino municipal na cidade de São Paulo estaria diretamente ligada a uma tentativa de autonomia política que se efetivou pela desconcentração de poder para com o Estado e a União. A desconcentração seria uma espécie de esquema político baseado na hierarquização entre as esferas de poder que delimitaria a atuação do município perante diversas questões, dentre elas a educação e o ensino.

Na desconcentração há delegação de determinadas funções para entidades locais que dependem do outorgante, ligada, portanto, à estrutura de decisão do poder. Já na descentralização, ocorre que as entidades locais imbuídas de graus de autonomia podem definir a sua própria organização e administração do sistema de educação pública dentro da área que lhes compete, referindo-se à configuração espacial de uso e controle do poder (LATTOUF, 2001, p. 14).

Marlene de Paulo Lattouf entende que foi por conta dessa desconcentração política que não ocorreu efetivamente uma municipalização do ensino na cidade de São Paulo antes dos anos de 1950. A autora, ao relacionar e contrapor os conceitos “desconcentração” e “descentralização” vai problematizar a municipalização. Ela verifica que, apesar das tentativas desde o período imperial para uma descentralização política que gerasse a autonomia do município, a descentralização somente veio a acontecer perante a Constituição Federal de 1988. Até então, o sistema de ensino do Município era subordinado ao Estado e este à União, numa hierarquização de poderes desconcentrada.

No contexto de criação do ensino municipal em São Paulo, a política desconcentrada caracterizaria o poder local. Essa configuração se devia à ocorrência, de acordo com a autora, do “mandonismo local”, espécie de coronelismo que desde o período imperial garantia que o poder público se concentrasse nas mãos de alguns grupos da elite. Já no contexto republicano

de um Estado moderno e com ideais ilustrados em voga, os coronéis se aproveitavam para continuar seus domínios sobre a população: “a escola instituída pela República logo foi usada como instrumento de manipulação política dos chefes locais, que controlavam não só o eleitorado como também os recursos financeiros e os universos social e cultural” (LATTOUF, 2001, p. 22).

Entre o coronel do Império e o prefeito - cargo criado ainda nos anos finais do século XIX -, algumas iniciativas municipais foram tomadas na tentativa de garantir o ensino primário, principalmente para a classe operária da capital, que reivindicava desde os primeiros anos do século XX. Porém, até a década de 1930, o incentivo financeiro para a educação se resumia a auxílios municipais e se dividiam entre instituições públicas e privadas.

De acordo ainda com Lattouf, foi somente a partir dos anos de 1930 que o município seria mais uma vez chamado para contribuir com a educação popular. Desta vez, a escola deveria proporcionar a “reconstrução da nacionalidade brasileira”. Estavam vinculados a este ideal alguns pontos, como a expansão da escolarização a todas as camadas sociais e também a renovação pedagógica influenciada pelo Manifesto da Escola Nova (1932).

A criação do “Serviço Municipal de Parques Infantis”, em 1935, foi bem aceita pela população paulistana. A hipótese de Marlene de Paulo Lattouf é de que este serviço propiciou a posterior criação da escola municipal de ensino elementar na década de 1950. Vale ressaltar ainda que em 1936 havia um projeto de lei para instalação de escolas para o ensino primário integral e gratuito para crianças entre sete e doze anos, além de adolescentes e adultos não alfabetizados, mas que não saiu do papel.

Aqui precisamos ressaltar que a todo o momento Lattouf procura separar a desconcentração política da descentralização política, como se as duas não pudessem existir de forma concomitante. Além disso, a autora tenta manter uma linearidade entre dois momentos históricos diferentes e que não necessariamente contém entre si qualquer semelhança. A forma como Lattouf interpreta, relaciona e justifica a criação da escola municipal paulistana a partir dos Parques Infantis deriva da constante presença da *matriz azevediana* de pensamento dentro da historiografia da educação até os dias atuais.

A *matriz azevediana* de pensamento é um termo forjado pela historiadora Marta Maria Chagas de Carvalho (1993) e se trata da influência dos “Pioneiros de 32” na história e historiografia da educação brasileira e suas contribuições teóricas para o pensamento da renovação da escola. Aqui é preciso levar em conta a memória construída por estes pensadores da educação brasileira sobre seus próprios feitos e como esta memória se cristalizou na história da educação brasileira, de modo que o *escolanovismo* tornou-se

imperativo de *renovação da escola*, do *novo*, do *moderno* em comparação ao *tradicional* ensino brasileiro (CARVALHO, 1993).

A atuação desta geração de educadores tem sido o ponto de referência principal da historiografia educacional brasileira. Não é possível ignorar-lhe a importância. Notabilizaram-se enquanto grupo através do lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em que firmaram sua defesa de um sistema único de ensino, e da escola pública, leiga e gratuita. Firmaram-se no mercado editorial através de obras próprias ou da organização de coleções, o que lhes possibilitou não somente fixar orientações doutrinárias no campo da pedagogia, como também difundir largamente, interpretações sobre a história educacional brasileira e sobre o seu próprio papel nesta história. Tomaram importantes iniciativas de reforma escolar, ocupando postos governamentais. Organizaram-se na Associação Brasileira de Educação, que lhes serviu de suporte institucional nas lutas que empreenderam. Entre elas, destaca-se a mobilização pelo estabelecimento de dispositivos constitucionais que assegurassem a estruturação de um sistema único de ensino de acordo com os princípios firmados no Manifesto.

A importância desta geração justifica o interesse em questionar as representações que se sedimentaram na historiografia educacional sobre sua prática. Construídas preponderantemente a partir da imagem que esta mesma geração dela produziu em sua intensa e hegemônica atividade editorial, tais representações compõem uma história na qual o investimento político na escola é subestimado ou descaracterizado. Esta despolitização tem também uma história, construída no processo complexo de elaboração de uma memória, no qual as representações muitas vezes dizem mais sobre as posições de quem as formula do que sobre o objeto que representam (CARVALHO, 1993, p. 12).

Da mesma forma que os *escolanovistas* queriam se situar como novidade frente ao que denominavam *velha e tradicional* educação brasileira, sua auto-intitulação como “Pioneiros da escola nova” serviu de mote explicativo de todas as reformas e tentativas de mudanças na escola operadas após a década de 1930, quando os *escolanovistas* se consolidaram enquanto elite intelectual pensante sobre a “organização do trabalho nacional” (Carvalho, 1993) junto ao governo ditatorial de Getúlio Vargas. Desta forma, tudo o que teria vindo depois da década de 1930 em termos de reformas e mudanças educacionais e no ensino brasileiro seria um mero espelho da renovação empreendida pelos “Pioneiros de 32”³⁵.

Voltando ao trabalho de Lattouf, a política “desconcentrada” seria reforçada a partir dos anos de 1950, quando o prefeito passou a ser eleito pelo voto. Os embates políticos entre os partidos dominaram a área educacional nesse período, quando os “populistas autocráticos” disputavam o poder da Prefeitura de uma cidade considerada “moderna”, mas que não contava com uma infraestrutura educacional adequada para abarcar todas as crianças em idade escolar (LATTOUF, 2001).

Aqui é necessário retomar uma discussão feita ainda na Introdução de nosso trabalho. Como foi apontado anteriormente pelo trabalho de Silvia Asam da Fonseca (2004), é possível pensar que este período que vai dos anos de 1940 até antes da promulgação da Lei de

³⁵ Nosso trabalho não pretende menosprezar as contribuições destes sujeitos históricos para a educação no país, mas procura desconstruir a ideia de que tudo o que foi pensado e criado sobre e para a educação depois dos anos de 1930 faz referência direta ao empreendimento deles.

Diretrizes e Bases de 1961 se caracterizou, concomitantemente, por políticas de desconcentração e descentralização. Fonseca, ao abordar a expansão do ensino secundário, percebe a especificidade do Estado de São Paulo para com o restante do Brasil:

No estado de São Paulo, todo esse quadro [sobre o debate da expansão da escola secundária para todos] tem características ligeiramente diferentes do resto do Brasil. Um dos motivos é a constante e significativa participação da rede de ensino público estadual em relação ao federal. A descentralização da Primeira República, a fundação da Universidade de São Paulo no período Vargas e a ação de alguns importantes líderes regionais fortaleceram a participação do estado na educação (FONSECA, 2004, p. 114).

A pesquisadora também compreende, a partir de Marília Pontes Sposito, a presença marcante do município paulistano, principalmente a partir de meados da década de 1950, quando é criado o ensino primário municipal, quando “o poder Público viu-se na contingência de responder, simultaneamente, às necessidades de crescimento do ensino elementar e ginásial” (Sposito, 2002, p. 30). Foi sob este contexto político-educacional que ocorreram as maiores demandas populares para acesso ao ensino, principalmente no secundário, visto pelas camadas mais baixas da sociedade como meio de ascensão social, como vimos pelo trabalho de Sposito (2002).

Indo de encontro ao conceito de descentralização de poderes, Lattouf *prefere* utilizar o termo “desconcentração”, pois ele justifica a influência do pensamento azevediano sobre todo o período por ela estudado e mais além, ou seja, até ao menos a Constituição Federal de 1988.

Na narrativa de Azevedo, a apologia das medidas unificadoras, que a política centralizadora do Estado Novo facilitava, se expande retrospectivamente para o enaltecimento da campanha de renovação escolar dos anos 20, que teria tido naquelas medidas, sua concretização e sua significação última. A fragmentação do movimento educacional no pós-30, a pluralidade de doutrinas que “mal se encobriam sob a denominação genérica de ‘educação nova’ ou de ‘escola nova’ não é tomada como campo aberto ao mapeamento das posições em conflito, mas retida enquanto “confusão” doutrinária, destinada à lata de lixo da história. Convém à narrativa de Azevedo, que se propõe a desobstruir a rota da “marcha resoluta para uma política nacional de educação”, dissolver o conflito na generalidade de uma confusão doutrinária. Aquela política, obra de unificação dos sistemas educativos estaduais através da “unidade fundamental de diretrizes” era um dos meios, “certamente o mais poderoso e eficaz” com que o Estado Novo realizava “obra de assimilação e reconstrução nacionais” (Azevedo, 1943). Frente à magnitude desta obra, os embates de ontem se esvaneciam e podiam ser apresentados, sob o influxo apaziguador do Estado Novo, como fruto de incompreensões recíprocas. O campo de lutas permanece, entretanto, demarcado por dupla conveniência (CARVALHO, 1993, p. 31).

Desta forma, a política desconcentrada de poderes justificaria a criação dos Parques Infantís, da escola municipal paulistana e até mesmo do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, como meros desdobramentos da política educacional renovadora dos “pioneiros” da escola nova. Este tipo de pensamento, porém, não permite entrever as especificidades

locais, ou aquilo que foge à regra quando falamos da criação destas instituições escolares na cidade de São Paulo.

De acordo com Lattouf (2001), a história da criação do ensino municipal se atém aos marcos ideológicos: mandonismo local na Colônia; coronelismo entre o Império e a República Velha; o populismo na ditadura varguista e no período de redemocratização. A partir dessa linha explicativa, a criação do ensino municipal, em 1956, seria tão somente uma continuidade de poderes na longa duração da história do Brasil.

Seu trabalho, desta forma, não permite entrever que é específico no caso paulistano, pois não consegue se desvencilhar, mesmo sem perceber, de uma memória histórica constituída em torno do ensino municipal não dissociado da memória de *matriz azevediana*. A própria pesquisadora chega a mencionar alguns decretos que visavam dar autonomia política e administrativa para o ensino municipal paulistano, numa prática de descentralização política que visava operacionalizar o novo ensino. Porém, alguns destes decretos foram minados pelo próprio Fernando de Azevedo quando ocupou o cargo de Secretário de Educação e Cultura no governo do Prefeito Prestes Maia, em 1961³⁶.

1.1 Os Convênios Escolares entre a Prefeitura e o Estado de São Paulo

Retomando o trabalho de Fonseca, podemos pensar, por exemplo, que a criação do ensino municipal estava dentro da chave da descentralização política. Já os Convênios Escolares, por exemplo, ainda estavam na chave da desconcentração de poderes. Por sua vez,

³⁶ Conforme a menção feita acima vale destacar que os decretos representaram as demandas que se estenderam dos anos finais da década de 1950 até, pelo menos, a segunda metade dos anos de 1970. A título de apresentação, iremos destacar os decretos firmados até o ano de 1968. O “Núcleo Educacional para crianças Surdas” passou a ser denominado “Escola Municipal de crianças surdas”, após a transferência do Departamento de Educação, Assistência e Recreio para o Gabinete do Secretário de Educação e Cultura, em 1958 (Decreto nº 3827/58). O “ensino municipal de ensino secundário” (Decreto nº 4465/59) foi promulgado com base na Constituição Federal de 1946, que estabelecia que o ensino de diferentes ramos poderia ser ministrado também pelos municípios, desde que houvesse verba para tal. A partir deste decreto foi criado o “curso intensivo preparatório para exames de admissão” (Decreto nº 4506/59). Este decreto também discorria sobre o currículo que deveria ser ensinado nos exames de admissão. Estes três decretos foram promulgados pelo prefeito Adhemar de Barros. Porém, a partir do Decreto nº 5187/61, o prefeito Francisco Prestes Maia revoga os decretos sobre a criação do “ensino municipal de ensino secundário” e sobre o “curso intensivo preparatório para exames de admissão”. Podemos entender estas revogações como uma forma de retirar a autonomia política e administrativa do ensino secundário das mãos do município e manter este tipo de ensino somente sob a responsabilidade do Estado.

Já em 1966 o prefeito José Vicente de Faria Lima cria unidades de Ensino Pré-Vocacional. Seu decreto de criação, número 6403, estava respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Dois anos depois, o mesmo prefeito criava a “Escola Técnica de Comércio Municipal” (decreto nº 7393/68), com formação de grau médio (ginásio e colégio comercial) e formações aceleradas (Escritório, Propaganda, Turismo e Vendas). Por fim, também em 1968, Faria Lima criava o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas (decreto nº 7834/68), respaldado pela criação do Departamento Municipal de Ensino, ainda em 1967. A princípio, o IMEP deveria manter os cursos primário e secundário (1º e 2º ciclo, ou seja, ginásio e colégio), porém, ao longo de sua existência, o Instituto foi transformado em um instituto-escola para a experimentação curricular baseada na união dos ensinos primário e secundário em um único ciclo formativo e, posteriormente, em uma escola municipal, já no ano de 1972.

Sposito nos permite pensar nesta descontinuidade ausente no trabalho de Lattouf e pode ser uma chave explicativa para entender o processo de criação do ensino municipal na cidade de São Paulo³⁷.

A partir do trabalho de Fonseca, retomaremos o de Sposito para pensar que esta autora já trabalhava com a ideia de descentralização de poder sobre as políticas educacionais entre os anos de 1940 e 1950. Afinal, o protagonismo das associações de bairro para o ingresso de jovens nas escolas secundárias levou à política de expansão da escola secundária para a população empobrecida da cidade de São Paulo, assim como a abertura para que fosse possível que o município pudesse lidar com o ensino primário, já em meados da década de 1950. Entre as décadas de 1940 e 1950 o Estado de São Paulo e Prefeitura agiram em conjunto na tentativa de sanar o déficit de vagas no ensino primário.

A ação conjunta entre Prefeitura e Estado foi regulamentada por meio de Convênios, sucessivamente renovados, datando de 14 de setembro de 1943 a primeira assinatura. Estabeleciam esses Convênios diferentes atribuições ao Estado e ao Município: “Caberia ao Município o encargo da elaboração de um programa intensivo de construções escolares destinadas a abrigar grupos escolares”, competindo ao Estado a criação e instalação das classes e escolas, nomeando os respectivos professores. Tais medidas não deveriam significar, todavia, uma desobrigação do Estado em face da construção de unidades escolares, continuando, sob sua alçada a tarefa de empreender novas edificações (SPOSITO, 2002, p.35).

Ainda podemos entender a política dos Convênios Escolares dentro da política desconcentrada, como aborda Lattouf. A partir dos Convênios Escolares, o Município ficaria responsável pela construção dos prédios escolares. Enquanto ao Estado caberia a tarefa de contratar os professores, cuidar da administração interna das escolas, dentre outros encargos.

Ainda sobre os chamados “grupos escolares” citados por Sposito é importante salientar que se tratavam de escolas com classes seriadas, do 1º ao 4º ano do ensino primário. Este modelo de escola, também denominada “escola graduada” já era uma realidade no Estado de São Paulo desde o advento da República. As propostas pedagógicas e arquitetônicas para os grupos escolares, entre o final do século XIX e os anos de 1970, podem ser encontrados em *Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas (1893-1971)* de Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto (2002) que delineiam as propostas pedagógicas e arquitetônicas para os grupos escolares, entre o final do século XIX e os anos de 1970.

³⁷ Sobre a criação do ensino municipal paulistano, não será nosso intuito, neste trabalho aprofundar em questões que envolvem seu processo de criação. O porquê, por exemplo, de ter surgido tão tardiamente em relação a outros municípios e outras perguntas necessitam de outro trabalho de investigação. Por ora, utilizamos do trabalho de Lattouf e Sposito, pois as duas se referem à constituição do ensino municipal paulistano em suas pesquisas.

O estabelecimento do vínculo entre edifício-escola e concepções educacionais é tardio; surge quando a escola primária começa a configurar-se da forma como a conhecemos. Mais que simultâneos, são processos profundamente interligados: quando as escolas primárias começam a organizar-se em classes sequencias, passam a exigir uma nova organização do espaço escolar (BUFFA, PINTO, 2002, p. 19).

É importante ressaltar que utilizamos o trabalho dos autores acima citados, pois sua pesquisa procura mostrar alguns diálogos que existiram entre intelectuais da educação e arquitetos, durante o período de expansão dos grupos escolares. Um destes diálogos foi estabelecido entre o escolanovista Anísio Teixeira e o arquiteto Hélio Duarte, entre 1940 e 1950. Este arquiteto foi chamado para compor a equipe do segundo Convênio Escolar firmado entre Estado e Prefeitura de São Paulo. Entretanto, assim como o trabalho de Marlene de Paulo Lattouf, a escrita de Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto também está constantemente atrelada à memória histórica dos “pioneiros da escola nova” de *matriz azevediana* de pensamento. Contudo, não pretendemos invalidar a importância do trabalho destes autores quanto às questões, como a arquitetura escolar e o surgimento dos Parques Infantis. Pretendemos, portanto, desvincular a ideia de que a criação destes últimos teria sido o mote para a criação do ensino municipal paulistano.

Sobre o contexto político e educacional de criação dos Convênios Escolares, Lattouf explica que, em 1942 foi assinado o decreto-lei federal 4958 instituindo o Fundo Nacional do Ensino Primário, dando origem à política de Convênios Escolares entre a União e os Estados e entre estes e os municípios, numa prática desconcentrada de participação cooperativa. Na tentativa de ganhar reconhecimento imediato, o primeiro convênio (1943-1948) teve maior participação do então prefeito de São Paulo, Prestes Maia. Ele então dispensou a Comissão Executiva do Convênio composta por engenheiros e educadores, montou a sua própria e construiu prédios monumentais à influência dos grupos escolares estaduais. Porém com atraso de quatro anos.

Em 1948, o prefeito Linneu Prestes reativou a Comissão Executiva. Ao ver a precariedade das condições de ensino resolveu pela construção de escolas menores em mais lugares da capital, principalmente nas periferias. Sob a influência da Escola Nova pretendia-se não somente construir prédios, mas também uma reforma no ensino. É interessante notar que o segundo convênio (1949-1953) criado proporcionou um salto quantitativo de escolas pela cidade, ao mesmo tempo em que a Comissão sofria críticas de vereadores que queriam escolher os locais das escolas para interesses próprios (eleitorais), levando o presidente da

Comissão Executiva a alegar que as construções deveriam beneficiar a população tão somente.

Dentro da bibliografia lida sobre a arquitetura escolar paulista e paulistana³⁸ percebemos que o segundo convênio ganha bastante destaque entre os autores que se debruçam sobre a temática da arquitetura escolar. Um dos motivos foi o fato de este convênio ter construído o maior número de prédios escolares entre os três convênios firmados: 52 unidades em 5 anos. Este número segue, dentro desta bibliografia, sempre relacionado à presença do arquiteto Hélio Duarte, fortemente influenciado pelos ideais do *escolanovismo*. De acordo com Ivanir Abreu (2007) o segundo convênio também,

(...) contava com uma verba vultosa para a realização de suas metas, verba essa desejada por outros órgãos da prefeitura que, muitas vezes, dela tentaram se apropriar para aplicação em obras de melhorias urbanas que não necessariamente tinham a ver com as escolas. A aproximação do IV Centenário de aniversário da cidade fez com que parte dessa verba fosse desviada para a construção do Parque do Ibirapuera (ABREU, 2007, p. 74).

Ou seja, além das disputas entre vereadores e a Comissão Executiva do Convênio Escolar para ser decidido onde os prédios seriam alocados, havia também a questão do desvio de verba para outras construções, como o Parque do Ibirapuera. Enquanto ocorriam estas disputas em torno das verbas públicas, a procura por vagas em escolas primárias só crescia. De acordo com Sposito:

Os primeiros resultados dos estudos da Comissão Executiva apresentavam um quadro extremamente crítico do ensino elementar. Apurava-se ainda para o ano de 1948, a necessidade de 971 classes de 40 alunos cada uma, para suprir a falta de vagas nos diversos bairros da cidade. Contudo, o que mais alarmava os membros da Comissão eram as condições de funcionamento das escolas existentes na periferia da cidade (SPOSITO, 2002, p. 36).

O arquiteto Hélio Duarte estava na presidência da subcomissão de planejamento do 2º Convênio Escolar (1949-1953)³⁹. Duarte trabalhou com o educador Anísio Teixeira⁴⁰, ainda na Bahia, e dele trouxe as concepções da Escola Nova:

³⁸ Além do trabalho conjunto de Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto (2002) e a dissertação de Ivanir Abreu (2007), *Convênio escolar: Utopia construída* há outros trabalhos que referendam a narrativa de *matriz azevediana* ao destacarem o segundo convênio escolar não só pelo número de escolas construídas, mas pelo trabalho de Hélio Duarte. Sobre estes trabalhos, conferir: a dissertação de mestrado de Carlos Augusto Ferrata (2008) *Escolas Públicas em São Paulo: (1960-1972)* e de André Takiya (2009) *EDIF 60 anos de arquitetura pública*. O único trabalho que foge à regra é a tese de doutorado de André Augusto de Almeida Alves (2008) *Arquitetura escolar em São Paulo (1959-1962): o PAGE, o IPESP e os arquitetos modernos paulistas*, pois ao invés de referendar a narrativa da matriz azevediana, Alves procura revisar a historiografia da arquitetura moderna paulista e brasileira. A partir desta revisão, o autor apresenta os diferentes “projetos de Brasil moderno” propostos por diferentes arquitetos nem sempre lembrados pela historiografia.

³⁹ A título de apresentação: “O arquiteto Hélio de Queiroz Duarte (1906-1989), membro destacado dessa Comissão, nascera no Rio de Janeiro e formara-se arquiteto na Escola Nacional de Belas Artes, em 1930.

Sua produção [de Hélio Duarte] arquitetônica passasse a incorporar princípios racionalistas e funcionalistas, emblemas da arquitetura moderna do período. Em seus projetos para as escolas construídas pelo Convênio, essa referência pode ser claramente lida. Mas, ao projetar edifícios escolares, Duarte não se preocupava apenas com sua expressão arquitetônica. Refletia, também, sobre as questões pedagógicas, incorporando, nas escolas, princípios e diretrizes sintonizadas com propostas educacionais avançadas, pois trazia, de sua estadia em Salvador, um grande conhecimento das ideias e das experiências pedagógicas de um dos mais expressivos educadores brasileiros: Anísio Teixeira (1900-1971) (BUFFA; PINTO, 2002, p. 98).

Diferentemente do primeiro convênio escolar, a equipe do segundo convênio não se espelhava mais na arquitetura opulenta dos grupos escolares do início da República. A equipe do arquiteto Hélio Duarte preferia construções mais modestas feitas em um curto espaço de tempo. Desta forma, o arquiteto utilizou-se de projetos-tipo⁴¹, ou seja, um modelo comum de escola que poderia ser aplicado e replicado por toda a cidade. Este projeto-tipo, em específico, tinha como pilares três blocos: o bloco da administração, o de ensino e o de recreação. Além disso, Duarte levava em conta o conforto infantil e a mobilidade das crianças pelo espaço escolar na tentativa de proporcionar o ensino integral: físico, psicológico, moral e intelectual (Buffa; Pinto, 2002). Ainda de acordo com os autores, para o arquiteto:

As escolas deveriam ser alegres e acolhedoras; jamais deveriam assemelhar-se a prisões com muros altos e janelas inacessíveis. Aceitou igualmente, o conceito de educação integral a processar-se na escola, o que o levou a projetar espaços para salas de aula e também espaços destinados às atividades socializantes. A Comissão assumiu, ainda, que a escola deveria funcionar como um centro comunitário irradiador de cultura, como fonte de energia educacional, como ponto de reunião social, como sede das sociedades de amigos de bairro, como ponto focal de convergência dos interesses que mais de perto dizem com a vida laboriosa de suas populações (BUFFA; PINTO, 2002, p. 114-5).

Trabalhara em Recife, no Rio de Janeiro e em Salvador antes de estabelecer-se em São Paulo, em 1944 (...). Como atestam historiadores da arquitetura, as escolas construídas no período compreendido entre 1949 e 1954 disseminaram a arquitetura moderna em São Paulo com uma abrangência até então desconhecida na capital paulista” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 97).

⁴⁰ Segundo Ester Buffa: “Anísio Spínola Teixeira pertenceu a uma geração de intelectuais que institucionalizou o campo educacional enquanto área de saber específico e campo de legitimidade política no debate sobre o papel da educação na construção de uma sociedade democrática. Esse grupo, formado ainda por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Carneiro Leão e muitos outros, conhecidos como os Renovadores da educação ou como os Pioneiros da Escola Nova, via a possibilidade de uma reforma social através de uma reforma da educação e do ensino. Ou seja, depositava uma enorme confiança no poder da educação de modificar, para melhor, a sociedade brasileira. No espectro ideológico brasileiro, Anísio Teixeira é considerado um autêntico liberal, ferozmente combatido pela direita da Igreja Católica” (p. 98-99).

⁴¹ Ainda conforme Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto, projetos-tipo ou plantas-tipo eram projetos genéricos que atendiam “às necessidades de construir com rapidez um grande número de edifícios em prazos exíguos e a baixo custo” (2002, p. 35). Este tipo de projeto já era uma realidade desde o começo do período republicano, no Estado de São Paulo. A diferença básica entre o projeto-tipo do começo do século XX para o dos anos de 1950 se dava a partir da proposta pedagógica e dos materiais envolvidos na construção dos prédios escolares. Na década de 1950, a proposta pedagógica dos grupos escolares coadunava com os ideais da Escola Nova propostos por Anísio Teixeira, grande influência para o arquiteto Hélio Duarte.

Além da construção dos grupos escolares, o segundo convênio também continuou com a política de construção dos Parques Infantis pela cidade. Como já mencionado acima, o Serviço de Parques Infantis foi criado ainda em 1935. Naquele momento, o modernista e intelectual Mário de Andrade era o responsável pelo Departamento de Cultura e Recreação da cidade. De acordo com Ivanir Abreu, os Parques Infantis tinham como objetivos “dar assistência a menores e educação extra-escolar, complementando a rede de escolas estaduais” (2007, p. 55-6). Ao combinar a criação do convênio escolar com a continuação da política de construção de parques infantis, Abreu, Buffa e Pinto vinculam a criação de Mario de Andrade, com o convênio escolar encabeçado por Helio Duarte como se houvesse algum tipo de continuidade entre os projetos políticos e educacionais e como se Mario de Andrade tivesse alguma conexão direta com os “pioneiros de 32”, como Anísio Teixeira, por exemplo.

Um dos Parques Infantis criados sob a vigência do segundo Convênio Escolar encontrava-se no bairro da Bela Vista, no endereço da rua Humaytá. Será nesta mesma rua que, anos mais tarde, foi construído o prédio que abrigou a experiência da escola primária de oito anos do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas. Com o cuidado para não cometer anacronismos, gostaríamos de explanar brevemente sobre este Parque Infantil, em especial, e sua localidade para fins de entender o processo de ocupação daquela região por construções escolares⁴². Não será nosso foco analisar esta construção escolar em seus pormenores, mas procurar uma relação entre ela e seu entorno mais imediato e, a partir daí, inferir sobre as características do bairro para se chegar ao nosso objeto de estudo.

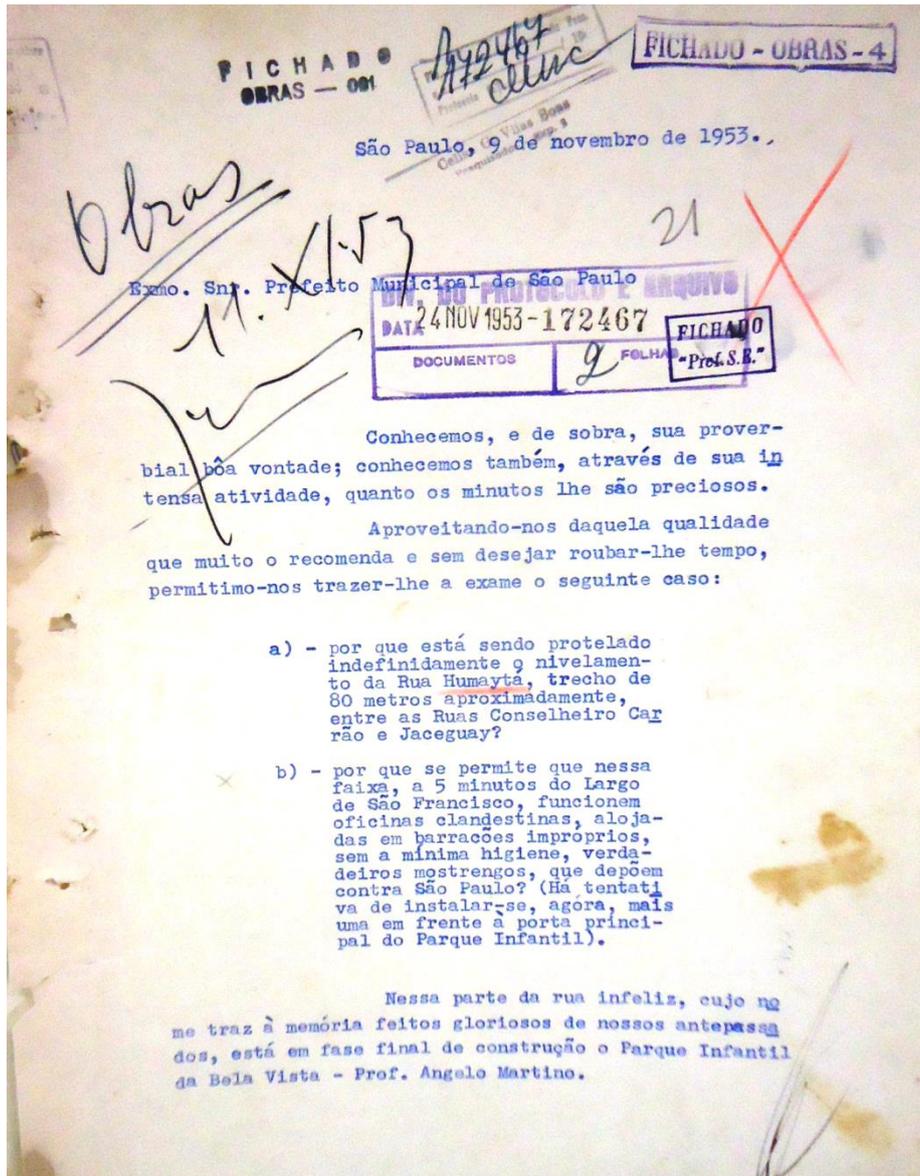
O Parque Infantil da Bela Vista “Professor Angelo Martino” começou a ser construído no ano de 1953, ou seja, no último ano do segundo convênio escolar. Na documentação a que tivemos acesso não consta a data exata do término de sua construção, pois até o ano de 1960 a área que veio a abrigar o parque infantil foi constantemente estudada e outros projetos foram apresentados a fim de acrescentar novos serviços para a população local⁴³.

⁴² A necessidade de explicar o processo de ocupação desta região se dá pelo fato de termos encontrado algumas brechas dentro das plantas pesquisadas no Departamento de Edificações da Prefeitura de São Paulo (EDIF). Por conta destas brechas, e sob a orientação do professor Fernando Atique, pedi vistas ao Arquivo Intermediário do Piqueri sobre o processo de ocupação do terreno do então Instituto Municipal de Educação e Pesquisas ou da atual Escola Municipal Celso Leite Ribeiro Filho. O Arquivo me concedeu sete processos sobre a Rua Humayta (antiga) e atual Rua Humaitá, todos sobre construções escolares, entre as décadas de 1950 e 1970. A maioria sobre o Parque Infantil da Bela Vista “Professor Angelo Martino”. Somente um processo dizia respeito à Escola Municipal de 1º Grau “Celso Leite Ribeiro Filho”, já do ano de 1977. Gostaria de agradecer, mais uma vez, à Aparecida Lopes de Oliveria, do arquivo do EDIF, e ao Jorge e ao Dárcio, da Coordenação de Gestão Documental da Secretaria Municipal de Gestão

⁴³ Era o caso, por exemplo, do Centro de Educação Social Familiar “Professor Angelo Martino”, uma espécie de extensão do Parque Infantil. Sobre este centro trataremos no item seguinte.

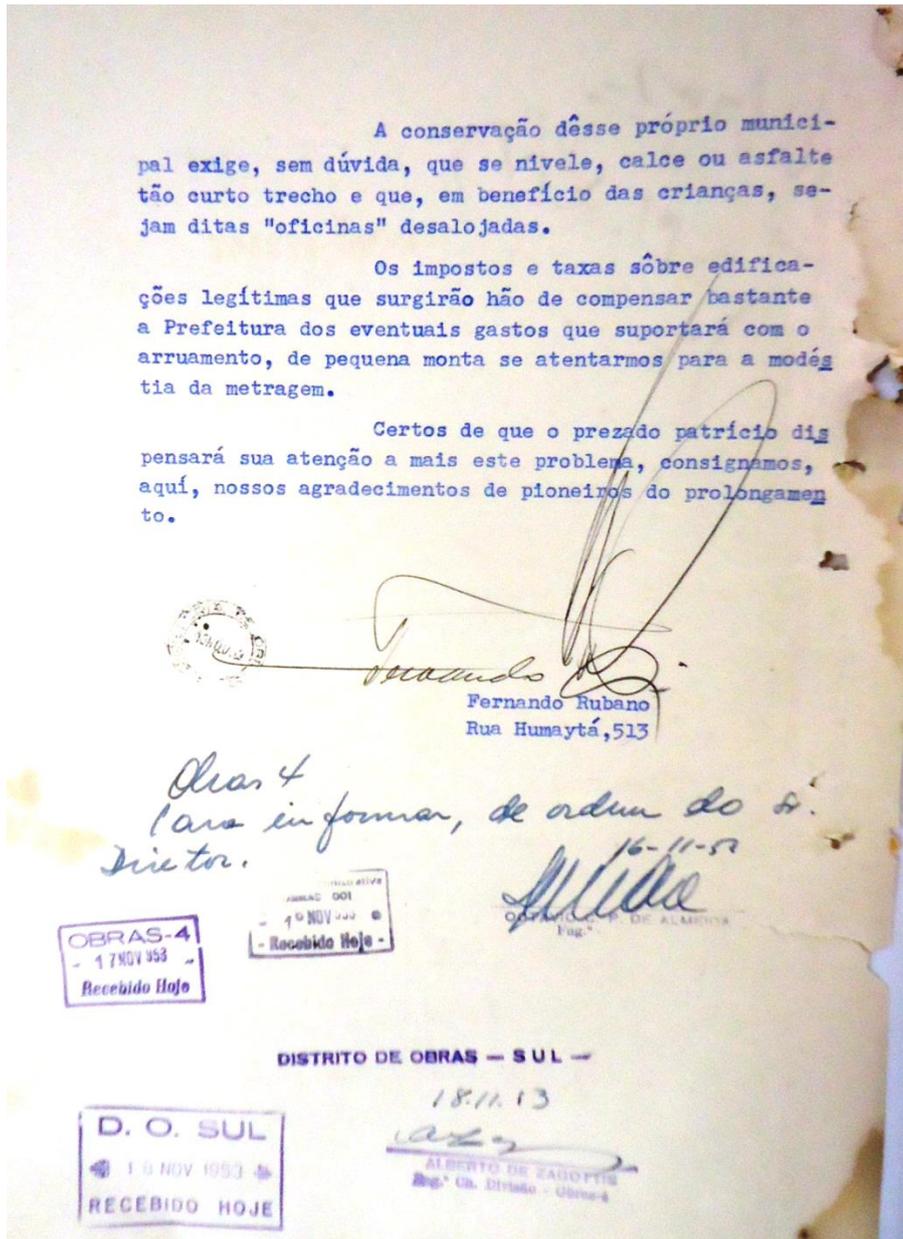
Ainda é importante destacar também que a forma como os documentos foram justapostos influencia na maneira de ler os processos sobre o edifício escolar. No projeto para instalação do parque infantil podem ser encontrados alguns croquis e também plantas sobre o empreendimento. A maior parte da documentação diz respeito a processos, como: a vistoria do quarteirão, suas condições físicas (como a situação das casas da região) e também cartas endereçadas ao prefeito sobre as condições da rua e outros problemas urbanos.

Quase todas as cartas se referem à construção do parque infantil. Todas estavam preocupadas, porém, com a falta de calçamento da rua. Além dessas preocupações, a carta selecionada a seguir também nos dá pistas sobre as características do entorno da construção do Parque Infantil “Profº Angelo Martino”.



Fonte: Arquivo Intermediário do Piqueri

Figura 2 - Carta de Fernando Rubano ao prefeito Jânio Quadros, de 9 de novembro de 1953.

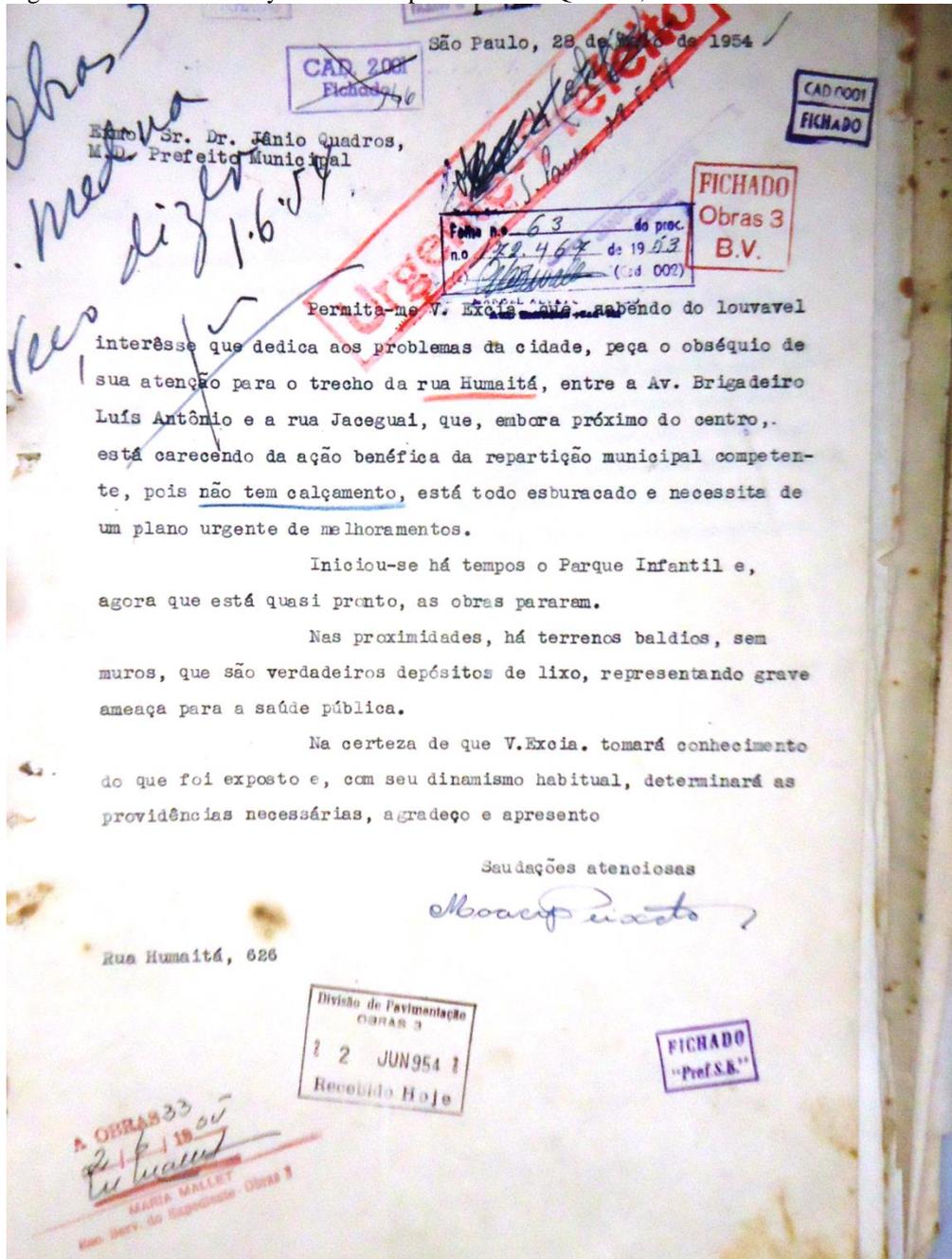


Fonte: Arquivo Intermediário do Piqueri

A carta de Fernando Rubano (possível residente da localidade) ao prefeito Jânio Quadros contribui para entendermos algumas características do bairro da Bela Vista, principalmente com relação ao trecho em que se construía o Parque Infantil. De acordo com Fernando Rubano havia oficinas e barracões insalubres bem próximos ao local de construção do prédio escolar. Para o morador, aquelas instalações poderiam se tornar um risco para a comunidade infantil que transitasse pela região. Ao mesmo tempo, Rubano poderia aproveitar a situação de instalação do parque infantil para reclamar das péssimas condições em que se encontravam o entorno de sua moradia.

Apesar de mencionar que o parque infantil estava em sua fase final de construção, já no ano seguinte, em 1954, foi relatada uma nova queixa com relação à falta de estrutura urbana da rua Humaitá. Desta vez, o reclamante era o morador Moacyr Peixoto:

Figura 3 – Carta de Moacyr Peixoto ao prefeito Jânio Quadros, 28 de maio de 1954.

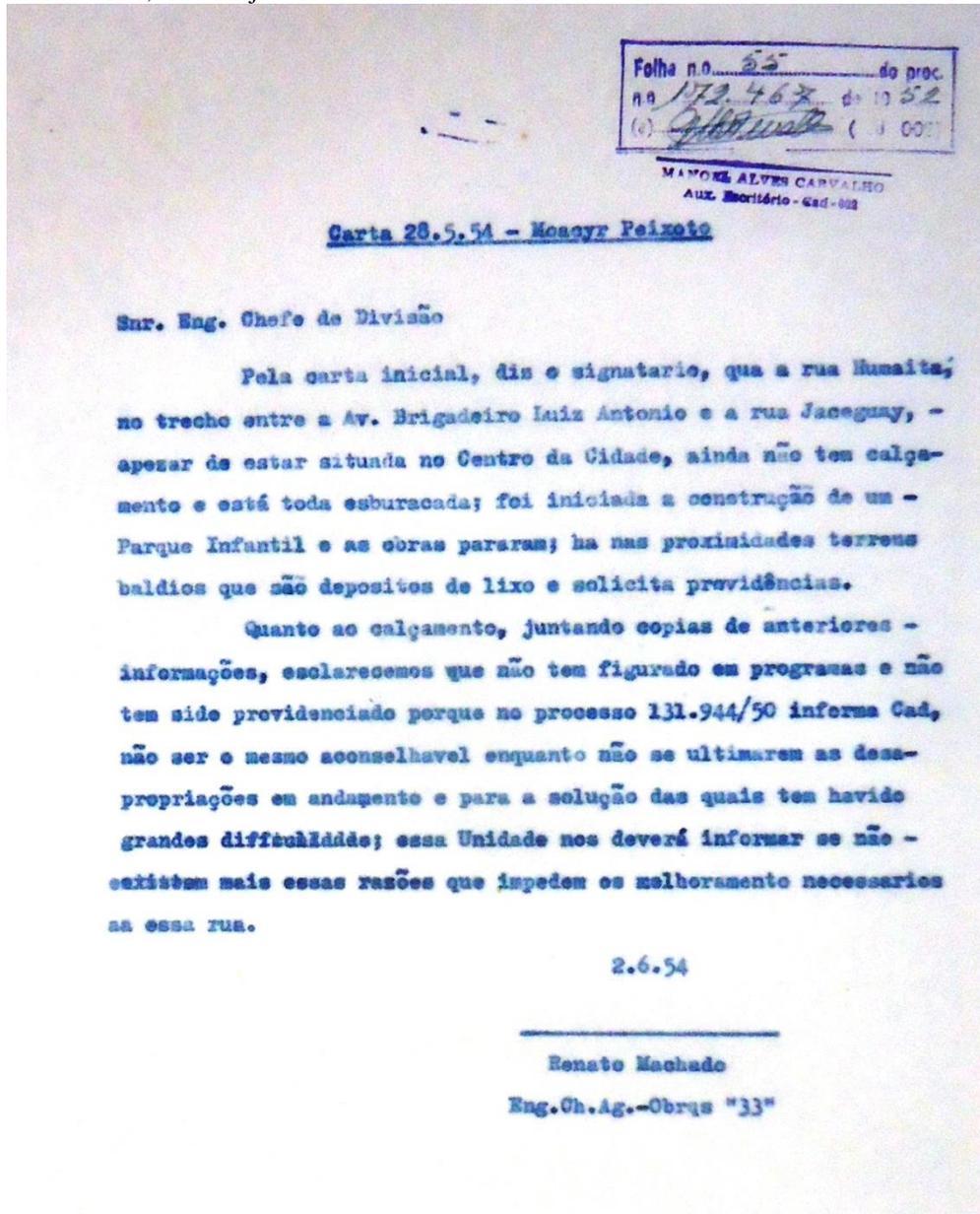


Fonte: Arquivo Intermediário do Piqueri

Vemos que os problemas da falta de calçamento (inclusive, aparece sublinhado à caneta) e da insalubridade pareciam persistir na Rua Humaitá. A outra informação importante era sobre as obras do Parque Infantil, que estavam paradas, de acordo com a carta de Peixoto.

A carta enviada pelo morador da Bela Vista foi levada ao engenheiro Chefe de Divisão, Ricardo Medina Filho, por Renato Machado (engenheiro chefe de obras), em 2 de junho de 1954.

Figura 4 – Carta do engenheiro chefe de obras, Renato Machado, ao engenheiro Chefe de Divisão, Ricardo Medina Filho, em 2 de junho de 1954.



Fonte: Arquivo Intermediário do Piqueri

Por meio desta carta vemos emergir duas questões relevantes sobre o bairro da Bela Vista. A primeira é a reclamação sobre as condições precárias da rua Humaitá. Mesmo localizada no centro da cidade, careceria ainda de serviços públicos. Ou seja, seria uma rua abandonada pelo poder público municipal. A outra questão é sobre as desapropriações ocorridas durante a construção do Parque Infantil. Estas desapropriações podem ser relacionadas com as supostas condições precárias da rua. Ou seja, o bairro da Bela Vista e, em

específico, a rua Humaitá passava por um período de transformação para receber os serviços municipais destinados, no caso, à educação. Podemos inferir, por enquanto, que se tratava de um bairro marginalizado, apesar de central⁴⁴.

Tanto a carta de Moacyr Peixoto quanto a carta do engenheiro coincidem com o fim do segundo convênio escolar e início do terceiro e último convênio (1954-1959) estabelecido entre Estado e Prefeitura. O terceiro convênio, porém, já apresentava alguns rachas entre setores do Estado e do Município.

O novo acordo estabelecido entre Estado e Município, em 1954, todavia, não é ratificado pela Câmara Municipal que tecia inumeráveis críticas à Comissão Executiva desde 1951. Desse modo, as atividades de construção destinadas ao Estado são interrompidas e de 1955 até 1957 a situação de crise agrava-se “não recebendo o Estado nenhuma construção do Município” (SPOSITO, 2002, p.38).

Quando o prefeito Jânio Quadros assume o cargo executivo da prefeitura da capital paulista, em 1953, ele passa a interferir diretamente nos planejamentos da Comissão Executiva do Convênio Escolar. A interferência direta do prefeito acarretou a demissão de Hélio Duarte da Subcomissão de Planejamento, em 1954.

⁴⁴ Aqui ainda gostaríamos de ressaltar que o caráter desta pequena investigação sobre as cartas é feito por meio de inferências. Para uma análise detida precisaríamos nos debruçar especificamente sobre o período dos Convênios Escolares e o bairro da Bela Vista, o que não é nosso intuito neste momento. Além disso, somente estes documentos encontrados no Arquivo Intermediário do Piqueri não são capazes de abarcar todo o contexto social e histórico da região. Porém nos dão pistas e elas não podem ser ignoradas. Por conta disso vemos a importância de relacionar à investigação sobre o bairro da Bela Vista com alguns estudos sobre arquitetura urbana e sociologia urbana, como o trabalho de Raquel Rolnik (1989) e Vera Lúcia Benedito (2013). Rolnik abordava, ainda em 1989, sobre o conceito de território negro (um lugar marcado por uma história e uma tradição) e sobre a falta de estudos em torno deste conceito. De acordo com a arquiteta e urbanista: “é perfeitamente plausível falar-se em segregação racial, discriminação e dominação branca nessas sociedades: a história do Rio e de São Paulo é marcada pela marginalização e estigmatização do território negro” (1989, p.1). Já Vera Lúcia Benedito retomará este conceito dentro do livro *A cidade e o negro no Brasil: Cidadania e território*, organizado por Reinado José de Oliveira. É interessante perceber como, mais de duas décadas depois, o conceito ainda estava em desenvolvimento pelos sociólogos e geógrafos urbanos. Pelo estudo de Benedito entendemos que o território negro não é aquele habitado somente por pessoas negras. O que indica um território como sendo negro é a: “inscrição ou marcadores culturais e simbólicos que a predominância racial se acentua, por meio de organizações sociais, culturais e políticas as quais efetivam um devir e identidades de memória coletiva negra e afrodescendente. É no percurso do tempo e espaço que a história coletiva, marcada por carências sociais, mas também por articulações de lutas, e os microterritórios étnicos e raciais justificam sua razão de ser (Benedito, p. 99). Mais a frente, a socióloga afirma que, ainda na virada do século XIX para o século XX: “as ruas representavam as zonas de perigo que não poderiam ameaçar a modernidade anunciada pela proximidade do século XX. De acordo com os preceitos da época, planejadores, urbanistas e gestores urbanos procedem à eliminação de territórios centrais, assim denominados por considerarem estes espaços antros de marginalidade, atraso e anticivilização. (...) Assim sucessivamente, as populações negras foram gradativamente empurradas para as periferias da cidade, deixando em seu rastro algumas dezenas de territórios culturais negros que vigorosamente resistem ao remanejamento de suas áreas centrais, a exemplo do Grêmio Recreativo Escola de Samba Vai-Vai localizado no bairro do Bixiga ou Bela Vista. Este antigo reduto negro da cidade tem mais de 80 anos, muito embora a população do bairro seja identificada como predominantemente italiana” (Benedito, p. 104-105). Apesar de não tratarem especificamente da mesma periodização trabalhada em nossa pesquisa, é importante ter estes textos como base teórica para pensar sobre a história da ocupação do bairro do Bixiga (ou Bela Vista) e também tê-los como horizonte de futuras investigações envolvendo a história da educação e a questão racial no bairro citado.

Se a Comissão Executiva já recebia críticas da Câmara Municipal desde 1951, a partir do ano seguinte houve trocas constantes de engenheiros e arquitetos de dentro da Comissão. Vale elencar a relação dos cargos ocupados entre o primeiro convênio e o ano de 1959. De acordo com Abreu:

a primeira Comissão Executiva do Convênio Escolar, no período de 1949 a 1953, foi assim constituída: presidente, engenheiro José Amadei; chefe do setor de construções, engenheiro Ernesto de Faria Alves; chefe do setor de projetos, arquiteto Hélio de Queiroz Duarte e, finalmente, chefe de setor de contadoria, Celso Hahne. Posteriormente, a presidência da referida Comissão passou pelas seguintes modificações: De 1953 a 1954: engenheiro Werther Krause; De 1954 a 1955: o engenheiro José Amadei; De 1955 a 1955: o engenheiro Maury de Freitas Julião; De 1957 a (sic) 1955: o engenheiro Jayme da Rocha Pereira; De 1958 a 1959: o engenheiro José Olavo de Freitas. Quanto ao setor de construções: De 1953 a 1954: engenheiro Armando de Arruda Camargo; De 1954 a 1959: engenheiro Cyro Ribeiro Pereira. Quanto ao setor de projetos: De 1952 a 1953: arquiteto Julio Cesar Lacreta; De 1954 a 1956: arquiteto Elvio Novelleto; De 1956 a 1959: arquiteto Raul Bollinger (ABREU, 2007, p.76).

Além dessas mudanças, outras duas características marcaram o terceiro convênio escolar: o primeiro foi o processo de discussão sobre a municipalização do ensino na cidade de São Paulo e o outro foram os materiais utilizados para a construção dos edifícios escolares.

Durante a sua vigência, as ações do 3º convênio estiveram muito mais voltadas à construção de galpões de madeira. Consta que, durante os dois últimos convênios, cerca de 500 galpões de madeira foram construídos visando, em um primeiro momento, a funcionar como “biruta” para medir a demanda de uma determinada região, para, posteriormente, serem substituídos por edifícios de alvenaria. Esses galpões, porém, passaram a fazer parte da paisagem da cidade durante vários anos (ABREU, 2007, p. 75).

Portanto, podemos observar o desmantelamento dos Convênios Escolares, tanto pelos desgastes das relações entre Estado e Prefeitura, quanto pela precarização marcada pela construção de edifícios de qualidade inferior aos dois primeiros convênios.

Pelos documentos encontrados no Arquivo Intermediário do Piqueri vemos surgirem características específicas do bairro paulistano da Bela Vista. Tais características revelavam certo abandono do poder público sobre aquela localidade e a demanda popular por equipamentos e serviços públicos, como o calçamento das ruas - talvez até mais urgente para os moradores da região que a construção do parque infantil. Fato é que estas demandas sociais requeriam da municipalidade mais atenção e investimento para além dos embates políticos envolvendo o Estado e o Município de São Paulo. Os relatos de problemas apontados pelas cartas dos moradores do bairro nos mostram rupturas e descontinuidades com relação aos Convênios Escolares e, a partir daí, podemos compreender que ocorria um processo de descentralização política e administrativa, obrigando o município a cuidar de questões, como a educação na cidade.

1.2 O início da autonomia: o ensino municipal paulistano e a Comissão de Construções Escolares

Neste meio tempo, em 1956, a Prefeitura cessa a parceria com o Estado e passa a ofertar o ensino primário de forma independente da Secretaria Estadual de Educação. Surgia então o ensino municipal paulistano, já com características da política descentralizada, com relação ao Estado de São Paulo. Neste item vamos tratar de duas políticas que consideramos dentro do processo de descentralização do poder: o ensino municipal paulistano e a criação da Comissão de Construções Escolares. De acordo com Sposito: “o Chefe do Executivo Municipal cria em 5 de fevereiro de 1956 o Grupo Escolar Municipal e principia estudos que se consubstanciam na regulamentação do ensino municipal por meio do Decreto-Lei de 2 de agosto de 1956 (SPOSITO, 2002, p. 39).

Ademais, conforme o trabalho de Marlene de Paulo Lattouf (2002), “o Decreto aludia ao estabelecimento de ‘escolas ou classes singulares ou agrupadas’, e não mais ‘grupos escolares’, modificando também a estrutura da Secretaria de Educação e Cultura do município, para poder administrá-las” (p. 97).⁴⁵ Pelo próprio trabalho de Lattouf é possível perceber este processo de descentralização administrativa e a garantia de certa autonomia do município para tratar dos assuntos educacionais.

Ao tratar da criação da escola municipal, ainda em 1956, Lattouf aponta que isso não pôs um fim nas demandas sociais pelo direito à escolarização. As reivindicações por outras unidades e modalidades de ensino foi pauta de reclamações da população. A historiadora expõe em uma nota de rodapé que estas demandas sempre estiveram presentes a cada nova administração, dando como exemplo uma série de decretos:

Tais movimentos sempre se fizeram presentes em cada nova administração, de sorte que após a consolidação do ensino primário, foram implantadas outras modalidades de ensino como: Núcleo Educacional para Crianças Surdas (Decreto nº 3827/58); Ensino Municipal de ciclo secundário (Decreto nº 4465/59); Curso intensivo preparatório a exames de admissão ao ginásio (Decreto nº 4506/59); Curso Ginásial noturno no Ginásio Municipal D. Pedro I, em São Miguel Paulista (Decreto nº 5187/61); Ensino Pré Vocacional (Decreto nº 6403/66); Escola Técnica de Comércio Municipal (Decreto nº 7393/68); **Instituto Municipal de Educação e Pesquisas IMEP (Decreto nº 7834/68)**; Escolas Municipais de Educação Infantil (Decreto n 12115/75); Escolas de Ensino Supletivo (Decreto nº 13412/76) (LATTOUF, 2001, p. 98-9, grifo nosso).

⁴⁵ A informação sobre a criação das escolas agrupadas é muito relevante para nosso trabalho. No artigo *Em nome da ordem: as escolas municipais de ensino de 1º Grau da cidade de São Paulo, no período da ditadura militar (1964-1985)*, a historiadora Helenice Ciampi (2011) também se refere às escolas agrupadas. Apesar do foco de seu trabalho ser a renomeação das escolas municipais paulistanas no contexto da ditadura civil-militar, Ciampi explica que: “Em 1957, foi criado o Serviço de Orientação Pedagógica e as séries que trabalhavam isoladamente foram alocadas em *escolas reunidas* (quando de 4 a 7 classes) ou *escolas agrupadas* (quando de mais de 8 classes)” (p. 2).

É interessante notar que estas demandas não se restringiram aos pedidos por novas escolas de ensino primário, como poderia se supor, já que o município acabava de institucionalizar esta modalidade de ensino. Os decretos iam além: tratava-se de criar, por exemplo, um Núcleo Educacional que atendesse crianças surdas; uma continuação do ensino primário, pelo Ensino Municipal de ciclo secundário, além de curso preparatório para o ingresso no ginásio, ou seja, conforme o trabalho de Marília Pontes Sposito (2002), a demanda pelo ensino secundário também estava presente na capital paulista. Porém, não se abordava somente a garantia da extensão do ensino, e sim atender a uma diversidade de crianças e jovens.

Estes decretos estão disponíveis na biblioteca da Câmara Municipal de São Paulo. É possível acessar aos documentos pelo número do decreto, via internet. Não é nosso intuito pormenorizar aqui todos estes decretos, mas pensar que eles representavam a tentativa do Município de São Paulo de ganhar autonomia política e administrativa perante o Estado, ou seja, estava em processo, ao menos desde o fim dos Convênios Escolares, a descentralização do poder antes emanado do Estado. Desta forma, por meio destes decretos, a Prefeitura de São Paulo procurava fazer frente ao já consolidado ensino paulista.

Um dos decretos que mais nos interessa aqui é o de nº 7834 de 1968, sobre a criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas. Porém, antes de discorrer sobre ele é preciso retomar a política de construções escolares.

Com o fim dos Convênios Escolares, a Prefeitura de São Paulo criou uma comissão própria para continuar a construção de prédios escolares, a Comissão de Construções Escolares. Conforme o trabalho de Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto:

Interrompido o Convênio, a Comissão (Municipal) de Construções Escolares continuou a construir prédios, só que agora para a instalação de escolas de ensino primário municipal, criado em 1956. De 1953 a 1960, essa Comissão construiu 27 prédios para o ensino primário municipal de São Paulo. (...) No interior, o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (IPESP) construiu 51 prédios para grupos escolares (BUFFA; PINTO, 2002, p. 126-127).

Como mencionamos no item anterior, não sabemos ao certo a data de inauguração do Parque Infantil “Professor Angelo Martino”. Porém, após o término de sua construção os engenheiros e arquitetos da Comissão de Construções Escolares visavam à ampliação de sua rede de assistência, já no ano de 1960.

A continuação das futuras construções na rua Humaitá ficara por conta do engenheiro Raul Bolliger, que também fez parte, como arquiteto, do terceiro Convênio Escolar. No ano de 1960, Raul Bolliger era presidente da Comissão de Planejamento da Comissão de Construções Escolares. Neste mesmo ano, o Parque Infantil “Professor Angelo Martino”

funcionava junto ao Centro de Educação Social Familiar⁴⁶. As duas instalações atendiam crianças e adolescentes.

Os centros educativos faziam parte de um programa do Departamento de Educação, Assistência e Recreio e deveriam “educar, recrear e assistir a juventude paulistana” (Processo do Centro de Educação Social e Familiar “Prof. Angelo Martino”, 1961). De acordo com o Conselho Técnico Consultivo⁴⁷ que intermediava o diálogo entre professores e arquitetos, os Centros de Educação Social e Familiar deveriam “atender aos menores de 12 a 14 anos que, em grande número, perambulam pelas ruas, visto não poderem trabalhar e serem escassos os recursos recreativos e educacionais para atendê-los” (PROCESSO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO SOCIAL E FAMILIAR “PROF. ANGELO MARTINO”, 1961).

Portanto, espaços como estes centros de educação deveriam, por um lado, manter estas crianças e jovens recém-saídas ou não do ensino primário e que não tinham a possibilidade de continuar o ensino secundário por conta da falta de vagas. Por outro lado, os centros de educação desempenhavam um papel assistencialista (e talvez até higienista), no sentido de retirar estas crianças e jovens ociosas e pobres das ruas da cidade de São Paulo.

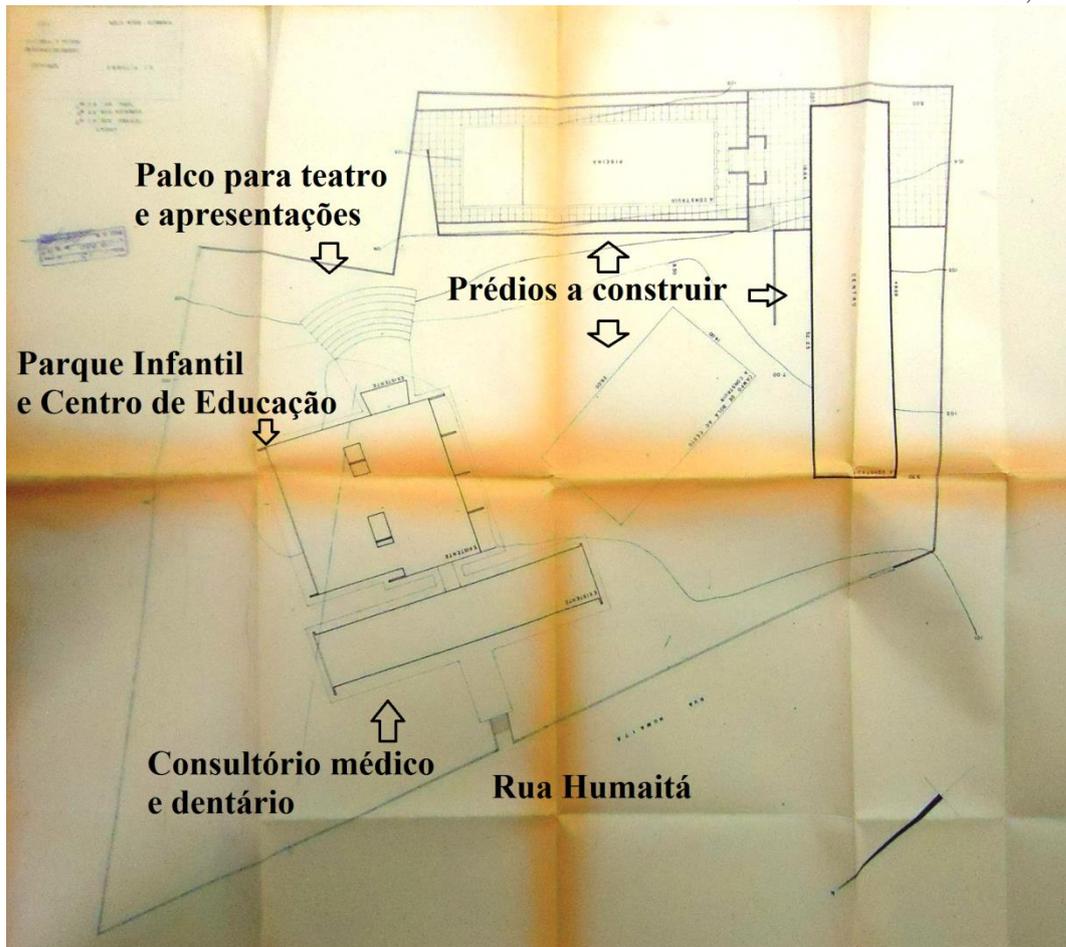
Conforme os pareceres e plantas encontradas no Arquivo Intermediário, os dirigentes do parque infantil e do centro de educação propunham um projeto de construção de outros equipamentos no mesmo terreno do parque e do centro, na tentativa de separar os diferentes públicos frequentadores. Parecia haver um conflito entre parque e centro, pois os dois funcionavam no mesmo edifício e congregavam uma faixa etária com características diferentes.

Ao longo do ano de 1960, os dirigentes do Centro de Educação pediram a anexação de mais equipamentos de lazer para os adolescentes, como quadra de bola e piscina. Os projetos foram desenhados pelo arquiteto Antônio Carlos Pitombo, sob coordenação do engenheiro Raul Bolliger.

⁴⁶ Neste item destacaremos o processo do Centro de Educação Social e Familiar “Prof. Angelo Martino”. Foram encontradas algumas plantas e várias cartas que estabeleciam uma tentativa de diálogo entre arquitetos da comissão de construções escolares, o conselho técnico consultivo e o diretor do centro de educação referido. Todo o processo se deu entre 1952 e 1967. As citações serão feitas de forma que apareça o nome do processo e o ano específico do documento consultado dentro do processo.

⁴⁷ Sobre os membros que compunham o Conselho Técnico Consultivo tivemos acesso apenas às suas assinaturas em alguns documentos anexados ao processo para a construção do Centro de Educação Social e Familiar na Bela Vista. São elas: Maria S. de Lourdes, Angélica Franco (sabemos que era secretária do conselho), Alberto de Mello Baltazar, Ida Jordão, Mantin Braumvieser e Maria Aparecida Duarte. Infelizmente não sabemos a profissão destas pessoas, mas partimos do pressuposto de que se tratavam de profissionais da área da educação que, juntamente com a Comissão de Construções Escolares (formada pelos engenheiros e arquitetos), deveriam elaborar os planos e projetos de construções escolares.

Figura 5 – Projeto de anexação realizado por Antônio Carlos Pitombo. Comissão de Construções Escolares da Prefeitura de São Paulo, 1960.



Fonte: Arquivo Intermediário do Piqueri

Como mencionado anteriormente, o parque infantil e o centro de educação ocupavam o mesmo prédio. À frente dele existia um consultório médico e dentário que atendia as crianças e adolescentes. Atrás do prédio do parque e do centro havia um palco contíguo, para apresentações teatrais.

Esta planta também apresentava os edifícios a serem construídos para servirem ao Centro de Educação: um campo de bola ao cesto, uma piscina e um centro (sem maiores definições na planta). As informações sobre estes prédios foram detalhadas pelo arquiteto Antônio Carlos Pitombo em outra parte do documento:

O Centro de Educação Social, uma vez pronto o Edifício, ficará totalmente independente do Parque Infantil, evitando-se assim o conflito de uso de um edifício por duas organizações diferentes.

O prédio constará de uma sala de artes industriais, refeitório, sala de estar e jogos, biblioteca, sala para impressão de pequeno jornal, secretaria, diretoria e sanitários feminino e masculino.

A parte esportiva será ampliada com construção de quadra de basquete iluminada e piscina com um local reservado ao parque infantil (PROCESSO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO SOCIAL E FAMILIAR “PROF. ANGELO MARTINO”, 1960).

A partir das informações dadas pelo arquiteto percebemos que o centro de educação agregaria múltiplas funções em seu espaço: um espaço de ensino-aprendizagem (com a sala de artes industriais); um espaço de convivência (sala de estar e jogos); um refeitório (talvez para uso dos estudantes de artes industriais) e um espaço administrativo (secretaria e diretoria).

O Centro de Educação não se configurava como uma escola tradicional. Este caráter diverso lembra, em alguma medida, as propostas de Anísio Teixeira para a “pedagogia da escola popular” (Souza, 2012): uma escola de formação técnica e prática para que os adolescentes pudessem sair da escola e “ganhar a vida”, ou seja, obter um emprego. Esta pedagogia fazia parte do movimento de mudança da escola secundária e quebra de rigidez do currículo literário humanista do ensino secundário, como foi visto ainda na Introdução.

É possível estender esta linha de raciocínio da “pedagogia da escola popular” para o centro de educação. Desta forma, a formação técnica estava garantida pelo ensino das artes industriais, enquanto o caráter mais prático dela se refletia na sala para impressão de um pequeno jornal.

No entanto, estas construções não foram aprovadas pelo diretor do centro de educação. Ao analisarmos o processo para a continuação das construções do Centro de Educação percebemos um choque existente entre os arquitetos da Comissão de Construções Escolares, o diretor do centro de educação e os membros do Conselho Técnico Consultivo.

O diretor do Centro de Educação Social e Familiar, professor Olavo Cardoso dos Santos, pediu para serem realizadas várias alterações no projeto do arquiteto Antônio Carlos Pitombo, no sentido de adequar os prédios ao programa educativo e recreativo do Centro de Educação. Seu pedido foi referendado pelos membros do Conselho Técnico Consultivo. Porém, o presidente da Comissão de Construções Escolares, o engenheiro Werther Krause ficou desgostoso com a situação:

Se bem que conheçamos a grande boa vontade e dedicação do informante [professor Olavo Cardoso dos Santos], não podemos deixar de lamentar a interpretação errônea que foi dada ao projeto.

No sentido de bem esclarecer o assunto determino:

a - Seja feito um memorial explicativo da concepção do projeto em todos os seus aspectos;

b - Seja desenvolvido, à parte, o projeto para Centro Educacional (PROCESSO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO SOCIAL E FAMILIAR “PROF. ANGELO MARTINO”, 1961).

A falta de articulação entre arquitetos e pedagogos era um problema que atingia também o recém-criado ensino municipal paulistano⁴⁸. A pedido de Werther Krause foi anexado uma espécie de projeto político-pedagógico dos centros de educação feito pelo Conselho Técnico Consultivo⁴⁹, em maio de 1962.

Dentro das finalidades dessas instituições que são educar, recrear e assistir aos adolescentes paulistanos desenvolvem-se nelas várias atividades que contribuem, em última análise, para a formação de personalidades íntegras e sadias.

Cuidando harmonicamente dos vários aspectos educacionais e assistenciais esses Centros de Educação Social e Familiar devem realizar, dentre outras, as seguintes atividades: (...) B - DE EDUCAÇÃO SANITÁRIA – Palestras Educativas, Cursos de Socorro de Urgência, de Enfermagem do Lar, de Puericultura, Curso de Noivas, de Higiene Mental, de Educação Sexual (...). Atividades de assistência higiênica (banhos de chuveiro, lavagem de mãos, escovação de dentes etc.). (...) E – ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO DOMÉSTICA – Corte e costura; Bordados, tricô, crochê, macramê, etc.; Arte Culinária; Decoração de mesas; Arranjos do Lar; Confecção de peças do vestuário; Confecção de enxovais para noivas; Confecção de enxovais para bebês etc.; Serviços domésticos em geral, arranjos do lar, arrumar, passar, varrer, lavar, etc.; Trabalhos manuais em geral: (confecção de objetos e utensílios para o lar e para uso pessoal). (Confecção de bolsas, sandálias, cintos, bichos de pelúcia, trabalhos em feltro, em plástico, em espuma de nylon etc.). E – ATIVIDADES MANUAIS PARA O SETOR MASCULINO – trabalhos em madeira, em couro, aeromodelismo, desenho, pintura, confecção de pequenos móveis, objetos etc.; trabalhos utilitários do lar; consertos de ferro elétrico, chuveiros, torneiras etc.; pintura de paredes; pequenos cimentados; pequenas instalações elétricas, etc. (PROCESSO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO SOCIAL E FAMILIAR “PROF. ANGELO MARTINO”, 1962, grifo dos autores).

Pela citação acima podemos observar que as finalidades educativas e assistenciais dos centros de educação divergiam do projeto arquitetado por Antônio Carlos Pitombo. É provável que as ideias do arquiteto tivessem as influências dos pedagogos e arquitetos escolanovistas, como Anísio Teixeira e Hélio Duarte, respectivamente. Já o Conselho Técnico Consultivo e o professor responsável pelo Centro de Educação Social e Familiar seguiam um currículo voltado para práticas domésticas e serviços gerais da casa e pouco voltado para a obtenção de um emprego fora do ambiente doméstico.

Havia uma grande discrepância entre o projeto arquitetônico da comissão de construções escolares e o projeto pedagógico do conselho técnico consultivo. Enquanto o primeiro dotava o centro de educação com um caráter mais técnico e profissionalizante, a partir de um curso de artes industriais (numa cidade que expandia suas indústrias), o segundo

⁴⁸ Ester Buffa (2002) é referência ao tratar desta falta de entrosamento entre pedagogos e arquitetos, já nos anos de 1960. A autora, no entanto, se refere aos grupos escolares construídos no período de vigência do FECE (Fundo Estadual de Construções Escolares). De acordo com Buffa, os arquitetos estariam mais preocupados com a funcionalidade dos espaços internos da escola, e menos com as premissas pedagógicas. Ou seja, não havia um projeto político pedagógico em comum entre arquitetos e pedagogos.

⁴⁹ Por conta da qualidade do documento farei a citação de partes do projeto político-pedagógico, ao invés de anexar a imagem do documento.

projeto tinha um caráter muito mais assistencialista para jovens que não conseguiam ingressar no ensino secundário por conta do entrave representado pelos exames de admissão⁵⁰.

Ainda é preciso realizar um trabalho mais aprofundado sobre estes Centros de Educação Social e Familiar. Como apontamos desde o início, nosso intuito era compreender a conjuntura política e arquitetônica do entorno da rua Humaitá e do bairro da Bela Vista, de maneira geral e, a partir daí, entender o processo de ocupação do terreno num período anterior ao da construção do edifício que viria a sediar o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, já em 1968. Até aqui percebemos que o terreno se destinava, ao menos desde meados dos anos de 1950, a ser um espaço (ou espaços) educacional. Como também explicitamos anteriormente, somente estes documentos encontramos no Arquivo Intermediário do Piqueri não proporcionam uma compreensão de todos os trâmites que ocorriam entre a Comissão de Construções Escolares e os professores, pedagogos e demais profissionais da área da educação.

Porém, as informações obtidas por meio deste processo sobre a construção do Centro de Educação Social e Familiar “Prof. Angelo Martino” nos ajudam a compreender o contexto social do bairro da Bela Vista e dos embates políticos entre arquitetos e profissionais da educação em torno do projeto político e pedagógico das instituições de ensino da capital paulista.

No final do processo supracitado há um último documento, já em maio de 1967, ou seja, cinco anos após o imbróglgio entre arquitetos e pedagogos em torno das funcionalidades e finalidades educativas do Centro de Educação referido acima. Neste documento o engenheiro Raul Bolliger se dirige ao então presidente da Comissão de Construções Escolares, engenheiro Armando de Arruda Camargo:

Senhor Presidente,
No terreno da rua Humaitá onde se localiza o P.I. [Parque Infantil] Angelo Martino foram construídas uma Clínica Odontológica e uma Creche; o aproveitamento do restante do terreno para a instalação de um Centro Educacional e Recreativo poderá ser considerado oportunamente a juízo da Alta Administração.

⁵⁰ Este não foi o único projeto político-pedagógico de caráter assistencialista implantado pelo ensino municipal paulistano. Conforme Helenice Ciampi e Alexandre Pianelli Godoy (2015), o ensino complementar ou pré-vocacional também tinha um currículo com características parecidas: “o ensino municipal já ensaiava tentativas de atender a demanda por expansão e crescimento das escolas de ensino primário e secundário na cidade de São Paulo nos anos 1960 seguindo os preceitos da Constituição de 1967 que previa a obrigatoriedade da escolarização para crianças e adolescentes na faixa dos sete aos quatorze anos de idade, mas oferecia apenas sua gratuidade no ensino primário e excepcionalmente nos outros níveis de ensino. A primeira tentativa foi a criação do ensino complementar (vocacional) com o acréscimo de mais dois anos no currículo do ensino primário de iniciação profissional entre 1966 a 1970” (p. 2). Os autores utilizam a revista *Escola Municipal* (1969) para dar mostras sobre o currículo do ensino complementar. Nele, os alunos aprenderiam alguns trabalhos manuais a partir de materiais, como palha, madeira, zinco e couro, além de trabalhos com tricô, crochê, encadernação, etc. (REVISTA ESCOLA MUNICIPAL apud CIAMPI; GODOY, 2015, p. 5).

Face ao exposto proponho o arquivamento do presente processo (PROCESSO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO SOCIAL E FAMILIAR “PROF. ANGELO MARTINO”, 1967).

Desta maneira, Raul Bolliger pedia o arquivamento do processo sobre o projeto arquitetônico elaborado pelo arquiteto Antônio Carlos Pitombo. Além das divergências entre os projetos dos arquitetos e o dos pedagogos, ainda havia um entrave de caráter financeiro. A desapropriação do terreno para a instalação do centro de educação era considerada bastante onerosa⁵¹. A citação acima ainda se refere a uma Clínica Odontológica (que já existia em frente ao Parque Infantil e centro de educação) e uma creche, sobre a qual o documento a que tivemos acesso não relatou a respeito, mas que talvez tenha sido construída neste meio tempo.

A documentação trabalhada neste item já dá conta de evidenciar as especificidades sobre a criação do ensino municipal paulistano para além do embate Estado *versus* Município, ou seja, discurso que referenda a matriz de pensamento azevediana para a qual todo empreendimento educacional realizado após os anos de 1930 só poderia ser fruto da desconcentração de poderes, pois a base política e educacional do escolanovismo então vigente residia da centralização política e administrativa das decisões em torno de assuntos educacionais, sob forte regime do governo federal.

As particularidades sobre o processo de criação do ensino municipal na cidade de São Paulo descortinam questões que envolviam arquitetos, pedagogos, diretores das instituições de ensino municipais, além da própria população paulistana e do bairro da Bela Vista que via no projeto de criação do Parque Infantil “Profº Angelo Martino” uma forma de melhorar a qualidade de vida pela resolução dos problemas estruturais passados no bairro.

Além disso, vemos despontar pelos decretos apresentados por Marlene de Paulo Lattouf (2001) as primeiras medidas no sentido de dotar o ensino municipal paulistano de uma estrutura que pudesse atender um público diverso em idade escolar e também a modelagem de uma estrutura administrativa que organizasse estes serviços educacionais em um departamento de ensino municipal, já na década de 1960.

1.3 O Instituto Municipal de Educação e Pesquisas: a inovação do ensino municipal paulistano

Entre a série de decretos apontados no trabalho de Marlene de Paulo Lattouf, e achados na Câmara Municipal de São Paulo, um se refere à criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas (IMEP), de 12 de dezembro de 1968.

⁵¹ Ainda segundo Marília Pontes Sposito (2002): “o recém-criado ensino municipal não conseguiu implementar uma rede de prédios especialmente destinados à população infantil: 60,76% dos alunos matriculados em escolas da municipalidade tinham suas aulas, em galpões de madeira” (p. 40).

Figura 6 – Decreto nº 7834 de 12 de dezembro de 1968 sobre a criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas.

DECRETO N.º 7.834, DE 12 DE DEZEMBRO DE 1968

Dispõe sobre a criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas e dá outras providências.

José Vicente de Faria Lima, Prefeito do Município de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei de conformidade com o disposto na Lei n.º 7.037, de 13 de junho de 1967, e

Considerando que a Lei n.º 7.037, de 13 de junho de 1967, prevê em seu artigo 2.º, inciso I, a implantação do ensino municipal em diversos níveis e o interesse dos cursos primário, ginásial e colegial experimentais, destinados à formação de jovens com predomínio para o trabalho científico;

Decreta:

Art. 1.º — É criado, diretamente subordinado à Secretaria de Educação e Cultura, o INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISAS (I.M.E.P.).

Art. 2.º — O Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, obedecendo à legislação pertinente, manterá os seguintes cursos:

I — Primário

II — Secundário:

1.º Ciclo

2.º Ciclo

Parágrafo único — O Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, a par de suas atividades de ensino, manterá um Centro para treinamento de Professores Primários da Prefeitura, no setor de ciências e matemática, realizando pesquisas educacionais objetivando a melhoria do ensino, para aplicação em outras escolas da rede municipal e secundárias em geral.

Art. 3.º — A Secretaria de Educação e Cultura adotará providências visando à imediata instalação do Instituto ora criado, propondo as medidas necessárias, inclusive a contratação do pessoal técnico.

Art. 4.º — O Regulamento Interno do Instituto, com sua organização administrativa, será objeto de decreto a ser aprovado e baixado dentro de 30 dias, mediante proposta da Secretaria de Educação e Cultura.

Parágrafo único — A orientação pedagógica será objeto de convênio com a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências — FUNBEC —, nos termos do artigo 12 da Lei n.º 7.037, de 13 de junho de 1967.

Art. 5.º — A despesa com a execução do presente decreto correrá à conta dos créditos apropriados do Fundo de Ensino, complementados com os recursos orçamentários normais.

Art. 6.º — Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura do Município de São Paulo, aos 12 de dezembro de 1968, 415.º da fundação de São Paulo — O Prefeito, **José Vicente de Faria Lima** — O Secretário de Negócios Internos e Jurídicos, **Teófilo Ribeiro de Andrade Filho** — O Secretário das Finanças, **Francisco de Paula Quintanilha Ribeiro** — O Secretário de Obras, **José Meiches** — O Secretário de Educação e Cultura, **Araripe Serpa** — **Carlos Augusto Auran Pederneras de Lima**, respondendo pelo expediente da Secretaria de Higiene e Saúde — O Secretário do Abastecimento, **João Pacheco Chaves** — O Secretário de Serviços Municipais, **Gesner Cunha** — **Eduardo de Campos Rosmaninho**, respondendo pelo expediente da Secretaria do Bem Estar Social — **Paulo Henrique Meinberg**, respondendo pelo expediente da Secretaria de Turismo e Fomento — O Secretário Municipal de Transportes, **George Soares de Moraes**.

Publicado na Diretoria do Departamento de Administração do Município de São Paulo, em 12 de dezembro de 1968 — O Diretor, **Paulo Villça**.

Para abordar o IMEP necessitaremos antes retomar aquela conjuntura política e educacional abordada ainda na Introdução desta pesquisa. Como vimos, no final da década de 1960, a Secretaria Estadual de Educação havia unificado os exames de admissão para a entrada dos adolescentes ao ensino secundário. Além disso, a nova Constituição Federal promulgada em 1967 pelos militares decretaria uma nova conjuntura educacional, a partir daquele momento. O artigo 168, parágrafo 3 da Constituição Federal de 1967 determinava como princípios e normas que “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (Brasil, 1967). Desta forma, o ensino não deveria mais se dividir entre primário e secundário, separadamente (e com o secundário como facultativo), mas sim unir os dois tipos de ensino em um único ensino primário de oito anos.

A princípio, o recém-criado Instituto deveria manter o ensino primário e o ensino secundário (ginasial e colegial), ou seja, o município tentava mais uma vez, institucionalizar a continuidade do ensino secundário na rede pública municipal, mostrando a tentativa de se autonomizar política e administrativamente do governo estadual ⁵². Com a nova constituição, a rede municipal parecia ensaiar uma espécie de continuidade entre os dois tipos diferentes de ensino, em uma mesma instituição.

Além das atividades voltadas para o ensino, o IMEP também proveria um Centro de treinamento de professores do ensino primário municipal e realizaria “pesquisas educacionais objetivando a melhoria do ensino, para aplicação em outras escolas da rede municipal e secundárias em geral” (São Paulo, 1968). Sendo assim, as pesquisas feitas não serviriam apenas à rede municipal, mas também a uma gama de escolas secundárias que não foram especificadas, mas que poderia ter a ver com o processo de unificação dos ensinos primário e secundário. O projeto do Instituto aprofundava a reforma dos exames de unificação iniciada no Estado de São Paulo.

Aqui precisamos especificar a nova conjuntura política e social vivenciada com o pós-golpe de 1964. Tanto a nova Constituição Federal quanto o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas foram criados durante a ditadura civil-militar iniciada em 1964.

A unificação dos exames de admissão e a Reforma Universitária (1968) também entravam no rol de reformas de ensino propagadas pelo governo civil-militar. Os militares e seus aliados civis tentavam reformar todos os níveis de ensino e passar por cima de todas as discussões em torno do ensino primário, secundário e superior. A crise do secundário que se

⁵² É válido lembrar que data do mesmo ano de 1968 a criação da Escola Técnica de Comércio Municipal, de grau médio e profissionalizante e que se antes deste período, ainda no final dos anos de 1950, a recém-criada rede municipal paulistana não havia conseguido institucionalizar seu ensino secundário, a partir do final dos anos de 1960, outra conjuntura educacional propiciou a criação do ensino secundário também no município.

estendeu entre os anos de 1940 e 1960 acabaria de forma que não fosse mais possível discutir sobre suas finalidades educativas e seu currículo, pois o que se findava também era a possibilidade de discussão democrática sobre a educação brasileira.

A cientista social Suzeley Kalil Mathias (2004) nos ajuda a compreender as principais diferenças entre a Constituição de 1946 (em vigor até os primeiros anos da ditadura) e a nova Constituição de 1967, em seu livro *A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das Comunicações e da Educação (1963-1990)*.⁵³

No que tange especificamente à educação, o projeto do Executivo, e que finalmente foi adotado, abandona totalmente as concepções contidas na Carta de 1946, bem como princípios consagrados do direito constitucional brasileiro. As mudanças mais significativas são: restrição da obrigatoriedade de ensino em termos de idade (dos sete aos quatorze anos) e não por grau de ensino – apesar da ampliação dos anos de escolaridade obrigatória com a criação do 1º grau englobando oito anos de ensino e não mais quatro do até então ensino primário; gratuidade restrita ao ensino primário ou de primeiro grau; silencia quanto ao financiamento da educação. (...) Outro tema consagrado na Carta de 1967-1969 é a relação entre educação e trabalho. Se isso era apenas sugerido em 1937, aqui ele volta com toda força, mostrando que à educação deveria caber a formação para o trabalho como prioridade máxima, pois só assim ela responderia às necessidades de desenvolvimento que o país abraçava (MATHIAS, 2004, p.156-157).

Desta maneira, a Carta de 1967 forçava a união de dois currículos e duas culturas escolares distintas em um único ciclo formativo: o ensino de primeiro grau de oito anos. Além disso, o currículo também deveria ser alterado e passar a compreender uma formação voltada para o trabalho.

As mudanças na área da educação deste período também foram discutidas pela historiadora Maria do Carmo Martins (2000). A autora faz uma discussão importante sobre o conceito de “reforma”, em sua tese de doutorado intitulada *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?*. Em sua tese, Martins traz à cena a discussão em torno do currículo de história e como o ensino de história era pensado e forjado pelo Conselho Federal de Educação e pelas intervenções dos professores acadêmicos representados pela ANPUH (Associação Nacional de História), durante os anos da ditadura civil-militar. Para nós, seu trabalho é valioso porque a autora explica o conceito de “reforma” educacional realizada pelos militares e civis no poder.

O uso constante do termo reforma pressupõe que não há um único modelo de reestruturação da prática educacional. Também não se considera que toda reforma

⁵³ O trabalho desta autora permite entender o contexto político da ditadura civil-militar a partir da perspectiva da macro política: as intenções e as ações dos militares, desde um ano antes de golpe (1963), até depois do período ditatorial (1990). O objetivo de Mathias é demonstrar como os militares conseguiram investir a máquina burocrática pública de preceitos da caserna de tal forma que não era necessário eles estarem no poder executivo para exercê-lo.

corresponde, de antemão, a uma prática conservadora, que diz respeito à hegemonia de um grupo ou classe social predeterminados (MARTINS, 2000, p. 46).

No caso da reforma educacional feita entre os anos finais da década de 1960 e o início dos anos 1970, é importante destacar os aspectos políticos que a abarcavam, como o Estado centralizador e “composto por uma complexa máquina burocrática e administrativa” (p. 53).

A reforma educacional feita nessa fase da história nacional foi efetivada no interior dessa complexa e às vezes conflitante máquina administrativa. Como a educação é inserida no setor das políticas sociais do Estado, mesmo em momentos autoritários, quando se faz uma reforma educacional, o Estado que a promove busca nessa ação uma forte capacidade legitimadora, instrumentalizando o setor educacional para a sua agenda política (MARTINS, 2000, p. 53).

De acordo com Martins, tanto a reforma universitária, de 1968, quanto à do ensino de primeiro e segundo grau, de 1971, não alteraram substancialmente a estrutura jurídico-administrativa da educação. Não era esse o interesse dos militares que estavam no governo, e sim modificar diretamente o cotidiano da educação escolar e todo o sistema de ensino. Percebendo o Conselho Federal de Educação dentro da nova lógica de poder de um Estado autoritário, a autora não pôde deixar de considerar os pressupostos políticos que se fizeram presentes na elaboração dos currículos naquele momento.

Além disso, considero importante destacar o quanto esse tipo de órgão pode estabelecer um discurso sobre a educação, aumentando ou diminuindo a capacidade de legitimação das várias ciências e definindo em grande medida, por meio dos currículos prescritos, uma cultura escolar (MARTINS, 2000, p. 48).

A reforma do ensino, portanto, se revestia de um caráter supostamente “democrático” (Revah; Toledo, 2010) pela propaganda da expansão do ensino primário de oito anos para crianças e jovens entre sete e quatorze anos de idade.

A partir dessa afirmação, temos, como primeiro ponto, que o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas representava a inovação da rede municipal paulistana, pois instalaria em suas dependências classes do ensino primário e do ensino secundário. Desta forma, o ensino municipal paulistano procurava institucionalizar sua rede de ensino para fazer frente ao consagrado ensino paulista. Como pudemos perceber ao longo dos itens anteriores pela criação, por exemplo, do Centro de Educação, a fundação do IMEP já vinha na esteira de tentativas de ruptura e independência do poder administrativo municipal para com o estadual, comprovando a prática da descentralização administrativa.

Aqui é válido frisar que o decreto do ano de 1968 sobre a criação do IMEP não previa a união das duas modalidades de ensino. Logo, a forma como as classes e os estudantes seriam alocados no mesmo espaço físico ainda estava por ser feita. Porém, já no ano seguinte, em 1969, outro decreto baixado pelo então prefeito Paulo Salim Maluf reformulava os objetivos desta instituição para promover a integração curricular entre os ensinos primário e secundário.

Com isso, um segundo ponto da inovação do Instituto foi que ele fez frente aos embates travados em torno do ensino primário e do ensino secundário. Como visto ainda na Introdução, ainda entre as décadas de 1940 e 1960 houve várias propostas de flexibilidade do currículo do ensino secundário, como foi o caso dos Ginásios Vocacionais, bem como surgiram as demandas das classes populares para prosseguirem seus estudos pós-primários no ensino secundário.

Após a extinção dos Ginásios Vocacionais ocorreram outras tentativas de mudança do ensino secundário. Desta vez, a partir da perspectiva da educação voltada para o trabalho:

Os novos ginásios criados sob o apoio do regime militar, denominados Ginásios Polivalentes, propuseram-se a superar a dicotomia entre trabalho intelectual e manual, introduzindo práticas de trabalho ao lado de disciplinas de cultura geral. Tentava-se criar a imagem de uma escola não-discriminatória, na qual a preparação técnica e ideológica se fizesse de acordo com o interesse das camadas que nela ingressavam. No entanto, tal inovação sofisticava o processo de seleção interna e dissimulava não só a arbitrariedade da divisão da mão-de-obra, antes mesmo de ser ingresso no mercado de trabalho, como também a transmissão de ideologias legitimadoras da ordem e da paz social (NUNES, 2000, p. 56-7).

Porém, nem o Ginásio Vocacional nem o Ginásio Polivalente pretendiam englobar o ensino primário, como era a proposta do Instituto. Nossa hipótese é de que havia poucos projetos de escola primária de oito anos, mesmo que o decreto de criação do Instituto não abordasse a “escola primária de oito anos”.

De qualquer maneira, o decreto da criação do Instituto é uma das fontes para se entender seu processo de funcionamento. Antes de explicar esta questão, ainda teremos que retomar seu processo de criação, a partir das plantas encontradas no EDIF, o que será melhor discutido no próximo capítulo.

Será preciso olhar para o IMEP a partir de uma chave de leitura baseada em três camadas que se justapõem ao longo do tempo: a) o Instituto como uma inovação do ensino municipal paulistano, ou seja, a escola primária e secundária, juntamente com o centro de treinamento de professores (para isso retomaremos o decreto visto acima em conjunto com outros decretos agrupados na *versão manuscrita* do plano administrativo feito pelos gestores do Instituto); b) o projeto da inovação, quando apropriado ideologicamente pelo regime civil-militar e denominado “pioneiro” (quando o projeto foi propagado pelos impressos pedagógicos, pelo jornal carioca *Correio da Manhã* e pelos pensadores e pedagogos que formulavam o projeto da lei de reforma do ensino) e c) pelo processo de apagamento da memória do IMEP por conta do seu suposto fracasso institucional (para tratar desta questão utilizaremos algumas passagens da entrevista feita com o ex-diretor do Departamento de Ensino Municipal, Paulo Nathanael Pereira de Souza).

Capítulo II – O IMEP e as representações do pioneirismo: arquitetura, imprensa e escola “integrados”

2.1 A arquitetura do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas: a construção da inovação

Como foi visto no capítulo anterior, havia iniciativas políticas municipais para a implantação de serviços de educação, como o parque infantil e o centro de educação, no bairro da Bela Vista. Projetos que já continham em si aspectos que nos levaram a compreender o processo de autonomia de poder e administração do Município para com o Estado de São Paulo.

A partir do pedido de arquivamento do projeto do Centro de Educação feito pelo engenheiro Raul Bolliger, este projeto pareceu não ter saído do papel tanto por divergências entre arquitetos e profissionais da educação, quanto por uma questão financeira. Contudo, esta não foi a única iniciativa municipal para tentar manter as crianças e jovens ociosas dentro do ambiente escolar. Em 1966, em meio aos embates entre arquitetos e educadores, era decretada a criação do Ensino Pré-Vocacional (decreto nº 6403).

Esta modalidade de ensino foi objeto de pesquisa dos historiadores Helenice Ciampi e Alexandre Pianelli Godoy (2015), os primeiros pesquisadores a se debruçarem sobre a história do processo de institucionalização das escolas municipais paulistanas já no período da ditadura civil-militar. No artigo *Para além da sala de aula: professores na construção do espaço e do currículo escolar no ensino municipal paulistano durante o regime militar (1969-1979)*, os autores explicam que

o ensino municipal já ensaiava tentativas de atender a demanda por expansão e crescimento das escolas de ensino primário e secundário na cidade de São Paulo nos anos 1960 seguindo os preceitos da Constituição de 1967 que previa a obrigatoriedade da escolarização para crianças e adolescentes na faixa dos sete aos quatorze anos de idade, mas oferecia apenas sua gratuidade no ensino primário e excepcionalmente nos outros níveis de ensino. A primeira tentativa foi a criação do ensino complementar (vocacional) com o acréscimo de mais dois anos no currículo do ensino primário de iniciação profissional entre 1966 a 1970 (CIAMPI;GODOY, 2015, p. 2).

Desta forma, as crianças que concluíssem o ensino primário teriam acesso a uma complementação de dois anos em sua formação. Este “Ensino Complementar” supostamente voltava-se para o “mercado de trabalho”. Os dois historiadores explanam que esta proposta da Prefeitura era semelhante ao já instituído Ginásio Pluricurricular estadual, o qual já continha em si uma “descaracterização da proposta dos ginásios vocacionais de São Paulo”, pois os ginásios vocacionais “tinham forte inspiração em uma educação mais crítica e democrática mesmo que a memória histórica construída em torno desses ginásios também tenha apagado

os conflitos e vicissitudes internas das escolas e do Serviço do Ensino Vocacional” (CIAMPI; GODOY, 2015, p. 4).

No entanto, ao contrário dos Ginásios Polivalentes estaduais que atraíram alunos dos setores de mais alta renda das camadas médias e professores que fizeram cursos especiais, dotados de uma motivação rara, tornava atraentes para quem valorizava a formação propedêutica da escola, não sua formação para o trabalho, o ensino vocacional nas escolas municipais foi dirigido aos alunos das classes mais populares que dificilmente ingressariam no ginásio e, sabidamente, teriam dificuldades de ingressar no mercado de trabalho pelo tipo de formação oferecida nas salas e oficinas do ensino complementar (CIAMPI; GODOY, 2015, p. 5-6).

Sendo assim, o ensino vocacional deveria complementar os estudos primários de modo que o aluno adquirisse práticas manuais em couro, arame, crochê, tricô, entre outros, ou seja, era um currículo bastante semelhante à proposta pedagógica do centro de educação visto no capítulo anterior.

As informações sobre a modalidade do ensino complementar ou vocacional são bastante relevantes para nossa pesquisa, pois nos auxiliam no entendimento do processo de ocupação do espaço que até o começo dos anos de 1960 seria ocupado pelo centro de educação contíguo ao Parque Infantil “Prof^o Angelo Martino”. Aos processos obtidos junto ao Arquivo Intermediário do Piqueri podemos relacionar as plantas escolares pesquisadas no Departamento de Edificações (EDIF), da Secretaria Municipal de Infraestrutura Urbana e Obras (SIURB).

No arquivo do Departamento de Edificações (EDIF) tivemos acesso a 23 plantas relacionadas ao prédio que abrigou o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas. Estas plantas foram organizadas de acordo com as informações que nos pareceram mais relevantes, como: nome da planta (geralmente indicado na legenda); responsável pela construção; arquiteto/desenhista; local; data; proprietários e um campo para observações. Resolvemos destacar o campo “local”, pois há mudança na forma como se chamava o espaço destinado à construção do prédio. O campo “data” nos auxiliou na construção de uma cronologia da construção do edifício. A partir das datas pudemos dividir esta cronologia em quatro partes: 1^a) a Prefeitura Municipal de São Paulo aparece como responsável pela construção, com a Comissão de Construções Escolares, sem data; a 2^a) em que a responsável se torna a Sociedade Construtora “Heleno e Fonseca S.A.”, entre 1967 e 1968; 3^a) em que o EDIF assume este papel e quando foi realizada uma reforma, já em 1991 e 4^a) em que é feito um levantamento planialtimétrico, pela PROMAP Topografia, já em 2015⁵⁴.

⁵⁴ Gostaríamos de fazer algumas considerações sobre os termos técnicos que aparecem em algumas plantas como, por exemplo: “pingadeiras” (janelas); “locação de perfis” (divisão em partes iguais da estrutura do prédio a ser construído). A partir da locação dos perfis foi feito um trabalho de terraplanagem para transformar a superfície que receberia a construção do prédio em uma superfície plana, pois esta área deveria ser desnivelada,

Quadro 1 – Plantas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Celso Leite Ribeiro Filho.

ou seja, um barranco que foi demolido para deixar o local plano. A terra demolida fez a base da planificação do terreno. Já o “corte AA/BB” refere-se ao mesmo prédio: o corte AA corta o prédio em sua extensão e o corte BB corta o prédio em sua altura. A partir daí são colocados os pilares de sustentação do prédio. De acordo com o professor Fernando Atique, o piso acabado era feito em teia de concreto, algo bastante sofisticado para a época. A “fachada 1 e 2” e “fachada 3 e 4” são os quatro lados externos do edifício. “Esquadrias de madeira” dizem respeito às janelas e seus fechamentos. Nas plantas de 1991 é representado o “bloco externo” como “antigo vocacional”, porém esta pequena edificação foi construída após a conclusão do prédio edificado pela construtora “Heleno e Fonseca”, ou seja, depois de 1968 e sobre ela não tivemos maiores informações. Finalmente, o “levantamento planialtimétrico” geralmente é feito quando se quer construir um edifício em alguma localidade e se necessita saber se o terreno suporta a estrutura a ser construída. A locação de perfis e seus cortes também é um trabalho que se relaciona com este tipo de levantamento. Agradeço ao professor Fernando Atique por elucidar as questões técnicas referentes às plantas.

Nome da planta	Responsável pela construção	Arquiteto/desenhista	Local	Data	Proprietário	Obs.
Salas de Aula biologia ciências química - física	Prefeitura Municipal de São Paulo - Comissão de Construções Escolares (quase ilegível)	Raul Bolliger/não consta	E.A da Bela Vista - Rua Humaitá (Bela Vista)	s/d	Não consta	legenda na planta: armários, prateleiras, gavetas
Laborat. de Química, Física, Ciências e Biologia detalhes	Prefeitura Municipal de São Paulo - Comissão de Construções Escolares (quase ilegível)	Raul Bolliger/não consta	Não consta	s/d	Não consta	
Oficina pré-vocacional	Prefeitura Municipal de São Paulo - Comissão de Construções Escolares	Raul Bolliger/não consta	E.A da Bela Vista - Rua Humaitá (Bela Vista)	s/d	Não consta	
Oficina pré-vocacional/ detalhes	Prefeitura Municipal de São Paulo - Comissão de Construções Escolares	Raul Bolliger/não consta	E.A da Bela Vista - Rua Humaitá (Bela Vista)	s/d	Não consta	Detalhes dos cortes, elevação, planta, vista
Oficina pré-vocacional/ cortes - caixilhos	Prefeitura Municipal de São Paulo - Comissão de Construções Escolares	Raul Bolliger/não consta	E.A da Bela Vista - Rua Humaitá (Bela Vista)	s/d	Não consta	
Oficina pré-vocacional/ Planta cobertura	Prefeitura Municipal de São Paulo - Comissão de Construções Escolares	Raul Bolliger/não consta	E.A da Bela Vista - Rua Humaitá (Bela Vista)	s/d	Não consta	
Det. das pingadeiras e dos pilares de alvenaria	Sociedade Construtora Heleno e Fonseca S.A.	Não consta/ Terreri	E.A. da Bela Vista	07/03/1967	Prefeitura Municipal de São Paulo	
Locação dos perfis	Sociedade Construtora Heleno e Fonseca S/A	Não consta/ Terreri	E.A. Bela Vista	10/01/1968	Prefeitura Municipal de São Paulo	
Perfis 1-2-3-4-5-6-7-8-9	Sociedade Construtora Heleno e Fonseca S/A	Não consta/ Terreri	E.A. Bela Vista	12/01/1968	Prefeitura Municipal de São Paulo	
Perfis 10-11-12-13-14-15	Sociedade Construtora Heleno e Fonseca S/A	Não consta/ Terreri	E.A. Bela Vista	12/01/1968	Prefeitura Municipal de São Paulo	
Planta do térreo	Sociedade Construtora Heleno e Fonseca S/A	Não consta/ Terreri	E.A Bela Vista	29/01/1968	Prefeitura Municipal de São Paulo	

Planta do 1º pavimento	Sociedade Construtora Heleno e Fonseca S/A	Não consta/ Terreri	E.A Bela Vista	01/02/1968	Prefeitura Municipal de São Paulo
Planta do 2º pavimento	Sociedade Construtora Heleno e Fonseca S/A	Não consta/ Terreri	E.A Bela Vista	19/02/1968	Prefeitura Municipal de São Paulo
Planta da cobertura	Sociedade Construtora Heleno e Fonseca S/A	Não consta/ Terreri	E.A. Bela Vista	21/02/1968	Prefeitura Municipal de São Paulo
Corte A.A e B.B	Sociedade Construtora Heleno e Fonseca S.A.	Não consta/ Terreri	E.A. da Bela Vista	26/03/1968	Prefeitura Municipal de São Paulo
Fachada 1 e 2	Sociedade Construtora Heleno e Fonseca S/A	Não consta/ Terreri	E.A Bela Vista	29/03/1968	Prefeitura Municipal de São Paulo
Fachada 3 e 4	Sociedade Construtora Heleno e Fonseca S/A	Não consta/Terreri	E.A Bela Vista	05/04/1968	Prefeitura Municipal de São Paulo
Esquadrias de madeira	Sociedade Construtora Heleno e Fonseca S.A.	Não consta/ Terreri	E.A. da Bela Vista	18/04/1968	Prefeitura Municipal de São Paulo
Detalhe da Cobertura	Sociedade Construtora Heleno e Fonseca S.A.	Não consta/ Terreri	E.A. da Bela Vista	15/05/1968	Prefeitura Municipal de São Paulo
Obra Projeto para execução	Sociedade Construtora Heleno e Fonseca S.A.	Não consta/ Onofre	E.A. da B. Vista	19/11/1968 - modificado em 25/11/68	Prefeitura Municipal de São Paulo Obra - Oficina Pré-vocacional - E.A. da B. Vista - Esquadrias de madeira

Reforma/ planta - implantação	EDIF 3 - Divisão técnica de projetos	Diretor de divisão: José Rollemberg de M. Filho Chefe de seção: Wanderley Ariza Arquiteto: Omar Hollo Chefe de seção des.: Ione R. B. de Souza Desenhista: Otaviano Blau Neto	EMPG Celso Leite Ribeiro Filho - Rua Humaitá - AR SÉ	abr/91	Prefeitura Municipal de São Paulo/ Secretaria de Obras e Serviços/ Departamento de Edificações	Legenda: A - serviços gerais/B - bloco principal / C - bloco externo (antigo vocacional)
Reforma/ plantas- térreo/ superior	EDIF 3 - Divisão técnica de projetos	Diretor de divisão: José Rollemberg de M. Filho Chefe de seção: Wanderley Ariza Arquiteto: Omar Hollo Chefe de seção des.: Ione R. B. de Souza Desenhista: Otaviano Blau Neto	EMPG Celso Leite Ribeiro Filho - Rua Humaitá - AR SÉ	abr/91	Prefeitura Municipal de São Paulo/ Secretaria de Obras e Serviços/ Departamento de Edificações	Legenda: A - serviços gerais/B - bloco principal / C - bloco externo (antigo vocacional)
Levantamento Planialtimétrico	PROMAP Topografia	Diretora: arquiteta Regina Maria Ferreira de Gouveia/não consta	EMEF Celso Leite Ribeiro Filho - SP/SE - Endereço: Rua Humaitá, nº 480 - Bela Vista	06/11/2015	Prefeitura Municipal de São Paulo - Secretaria de Infra-Estrutura Urbana e Obras - Departamento de Edificações	

Fonte: Produção pessoal com base em plantas do Departamento de Edificações (EDIF) - Secretaria Municipal de Infraestrutura Urbana e Obras (SIURB). As plantas foram catalogadas e organizadas em 21 de junho de 2018.

Ainda que não seja o mesmo nome que aparece no decreto, seis plantas indicam que o prédio a ser construído deveria abrigar uma “Oficina Pré-vocacional” no bairro central da Bela Vista. As primeiras inscrições apareceram ainda nas plantas sem data e em que constam como responsável pela construção a Comissão de Construções Escolares.

Esta comissão sucedeu a Comissão Executiva de Convênios Escolares. Ainda sobre elas, Ivanir Abreu (2007) faz uma relação dos cargos ocupados entre o primeiro convênio e o ano de 1959. Destacaremos os nomes dos engenheiros Werther Krause (1953-1954), Jayme da Rocha Pereira (1955), José Olavo de Freitas (1958-1959), todos foram presidentes da Comissão dos Convênios Escolares e Armando de Arruda Camargo (1954-1959), responsável pelo setor de construções. Os nomes destacados acima também apareceram, posteriormente, em uma matéria da revista *Escola Municipal*, em 1971:

A Comissão de Construções Escolares é dirigida por um presidente, e no decorrer destes 15 anos, ocuparam esse posto os seguintes engenheiros: **Jaime R. Pereira** de 56 a 58; **Olavo de Freitas** de 58 a 60; **Werther Krause** de 61 a 65; Marco Aurélio Veriangieri de 65 a 66; **Armando Arruda Camargo** de 66 a 70; João Walter Richetti de 70 a 71 (ESCOLA MUNICIPAL, n. 3, 1971, p. 29, grifo nosso).

A propaganda das obras desta comissão não ficou circunscrita somente à página 29. Na quarta capa desta edição ainda há uma imagem de um prédio escolar. A foto foi tirada de um ângulo mais baixo. Há três bandeiras hasteadas ao meio e quatro crianças aparecem à esquerda das bandeiras. O tamanho das crianças contrasta com o do prédio, o que deixa o edifício ainda mais suntuoso. Para finalizar a propaganda do empreendimento municipal, constam as seguintes informações abaixo da fotografia:

A Comissão de Construções Escolares tem cuidado com muito carinho dos projetos para as unidades escolares. A mais moderna e funcional linha arquitetônica é adotada para a construção dos edifícios, que contam com todos os recursos atuais e necessários para a execução de sua tarefa. Suas amplas e bem iluminadas, salas-ambiente para ciências e artes, bibliotecas, cozinhas, despensas, quadras de esporte, pátios internos, ala administrativa, enfim, tudo aquilo que sempre se pensou a respeito do problema (ESCOLA MUNICIPAL, 1971, quarta capa).

Ao analisar este impresso oficial pela sua materialidade, Alexandre Pianelli Godoy (2013b) constatou que, mais do que representar os supostos grandes feitos do ensino municipal em matéria de construção escolar,

A história da materialidade do impresso também atesta que a publicação da revista *Escola Municipal* acompanhou/instaurou o processo de institucionalização da rede municipal, sem poupar críticas ao Estado de São Paulo em matéria educativa, algo que seria constante por toda a década de 1970 (GODOY, 2013, p. 109).

Desta forma, a comissão volta a ser destacada na revista, como meio de referenciar a “gestão para o ensinar” (Godoy, 2013b). Como mencionado ainda na Introdução, o modelo

escolar paulistano nasce com características próprias num momento de embate entre Prefeitura e Estado, em que a primeira procurava institucionalizar sua rede de ensino perante o segundo. Desta forma, como visto acima pela pesquisa de Ciampi e Godoy, a criação do Ensino Complementar seria uma forma de o ensino municipal paulistano proporcionar a continuidade do ensino primário por mais dois anos para crianças e jovens de classes mais empobrecidas da sociedade e que dificilmente prosseguiriam seus estudos nos ginásios.

Esta “oficina pré-vocacional” possivelmente estava ligada ao chamado “Ensino Complementar” ou “vocacional” criado pela Prefeitura Municipal ainda em 1966. Voltando para o quadro acima, vemos que a Comissão de Construções Escolares estava responsável pela edificação da “Oficina Pré Vocacional”. Seu projetista era o arquiteto Raul Bolliger e o presidente da comissão estava entre Marco Aurélio Veriangieri (1965-1966) e Armando Arruda Camargo (1966-1970). Porém, entre o decreto de 1966, as plantas sem datas (com o nome do arquiteto Raul Bolliger) e o projeto para execução (de 1968) mudou-se o responsável pela construção do edifício escolar. Pelo que consta, a partir de 1967 – a primeira planta datada – até ao menos novembro de 1968, a responsável era a Construtora “Heleno e Fonseca S.A”.

A hipótese sobre esta mudança reside em duas questões: a primeira tem a ver com a terceirização do trabalho de construção escolar, visto que o município, mesmo durante o último convênio, passou a construir galpões de madeira para atender as demandas da população por escolas (ABREU, 2007).

Ivanir Abreu ainda se referirá, de forma sutil, a esta terceirização. Apesar de seu trabalho não se referir diretamente ao período estudado nesta pesquisa, ele contribui para o entendimento do processo de municipalização do ensino, bem como dá algumas brechas sobre os embates entre os escritórios públicos destinados à construção escolar e a iniciativa privada, após o fim dos convênios escolares.

O serviço público para aqueles profissionais [arquitetos] comprometidos com o projeto de desenvolvimento nacional, oferecia a oportunidade para que o arquiteto trabalhasse diretamente com a produção de edifícios públicos, **uma vez que o Estado não terceirizava, ainda**, os projetos arquitetônicos institucionais (ABREU, 2007, p. 117, grifo nosso).

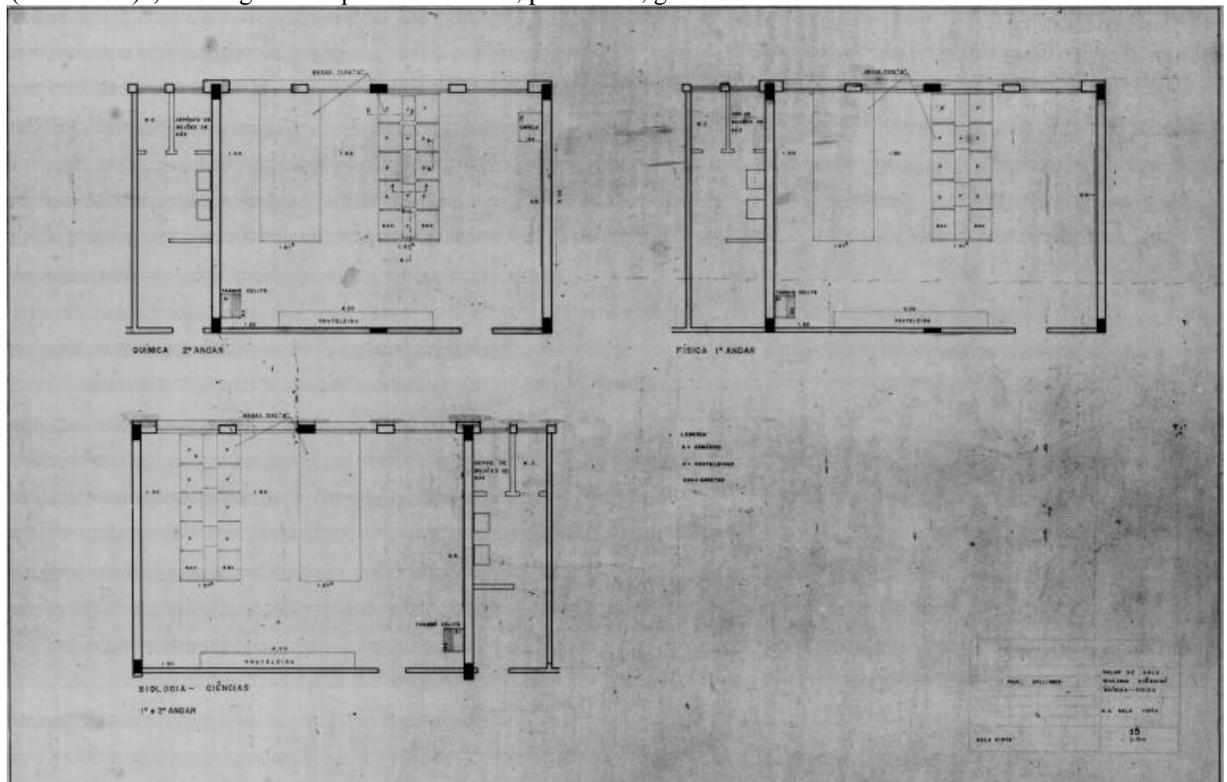
Há ainda outro trabalho que corrobora com esta perspectiva. Em *Os meandros da produção pública na construção da paisagem periférica paulistana: o caso dos equipamentos educacionais*, Ana Carolina Louback Lopes dedica um subitem para contrapor a terceirização e os escritórios públicos.

A terceirização de projetos foi incorporada à produção na década de 60, com a criação do FECE [Fundo Estadual de Construções Escolares]. A decisão partiu da elevada demanda por salas, o que ultrapassava em muito a capacidade de produção do escritório público, fazendo com que o déficit fosse continuamente se agravando. Com a contratação de escritórios privados - o que se deu inicialmente por meio de um convênio com o IAB [Instituto de Arquitetos do Brasil] -, além de se ampliar a produção, garantiu-se a elaboração de projetos de alta qualidade, de autoria de arquitetos de destaque no mercado. Dessa forma, a conduta foi desde o início bem aceita, consagrando-se com procedimento padrão da produção pública na esfera estadual, hoje consagrada pela FDE [Fundação para o Desenvolvimento da Educação] (LOPES, 2011, p. 143-4).

Afora o fato da arquiteta tratar das construções escolares estaduais, é possível pensar que o município também passava por um processo semelhante.

A segunda questão para esta modificação nas plantas está relacionada ao malogro do ensino complementar nas escolas municipais⁵⁵ e aos embates entre arquitetos e educadores, como visto ainda no capítulo anterior. Para explanar sobre isso, vejamos as plantas. A princípio, vemos que esta construção escolar visava abrigar salas de aula e laboratório de biologia - ciências, química e física. Todos projetados pelo arquiteto Raul Bolliger.

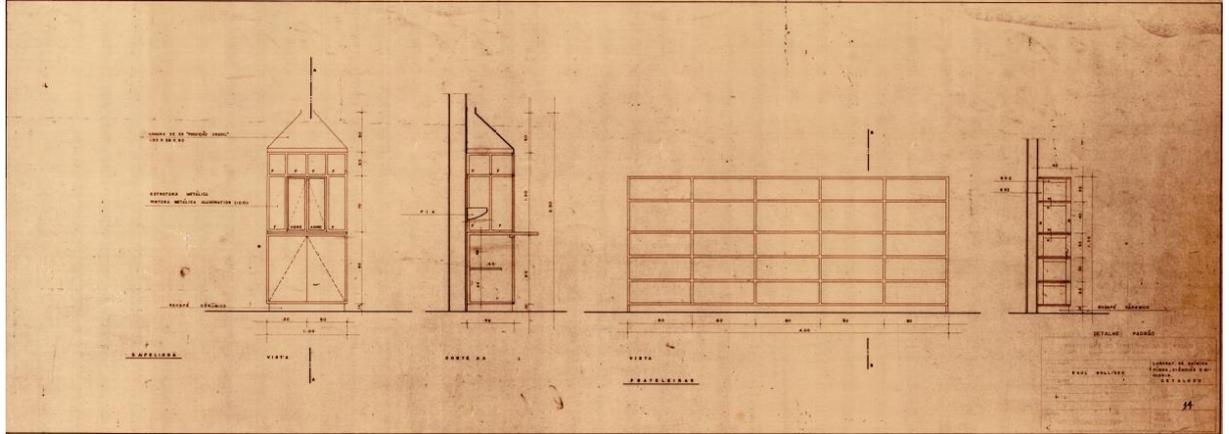
Figura 7 - Salas de Aula biologia – ciências, química e física. No canto inferior direito da planta: “Prefeitura Municipal de São Paulo - Comissão de Construções Escolares. Projetou: Raul Bolliger / E.A da Bela Vista Rua Humaitá (Bela Vista)”, s/d. Legenda na planta: armários, prateleiras, gavetas.



Fonte: Departamento de Edificações (EDIF).

⁵⁵ De acordo com Ciampi e Godoy (2015), o ensino complementar instituído pelo decreto municipal não foi adiante, tão logo as atenções da administração municipal se voltaram para atender o chamado do governo federal e da nova constituição vigente a partir de 1967, ou seja, se preparar para o funcionamento das escolas primárias de oito anos.

Figura 8 - Prateleiras do laboratório de biologia, ciências, química e física. No canto inferior direito da planta: “Prefeitura Municipal de São Paulo - Comissão de Construções Escolares (quase ilegível). Projetou: Raul Bolliger”, s/d.



Fonte: Departamento de Edificações (EDIF).

O prédio da então “Oficina Pré-vocacional” sediaria, portanto, três salas de aula: uma para biologia – ciências (na planta consta como “1º e 2º andar”), outra de química (2º andar) e uma de física (1º andar). As prateleiras e capelinha indicadas pela planta acima também foram postas na projeção da planta anterior. Por conseguinte, os laboratórios indicados fariam parte das salas de aula.

Como não há data nas plantas projetadas por Raul Bolliger, podemos supor que se tratasse do período em que o terreno para construção do centro de educação ainda estava ocioso, como vimos pela carta de Raul Bolliger ao presidente da Comissão de Construções Escolares, engenheiro Armando de Arruda Camargo (Capítulo I). Haja vista também a proximidade dos arquitetos com as ideias escolanovistas, percebemos que as disciplinas apresentadas nas plantas acima tinham um caráter mais técnico e profissionalizante e como finalidade educativa preparar os jovens para ingressarem no mercado de trabalho. Tais disciplinas remetiam a um currículo mais próximo, pedagogicamente, do currículo dos Ginásios Polivalentes.

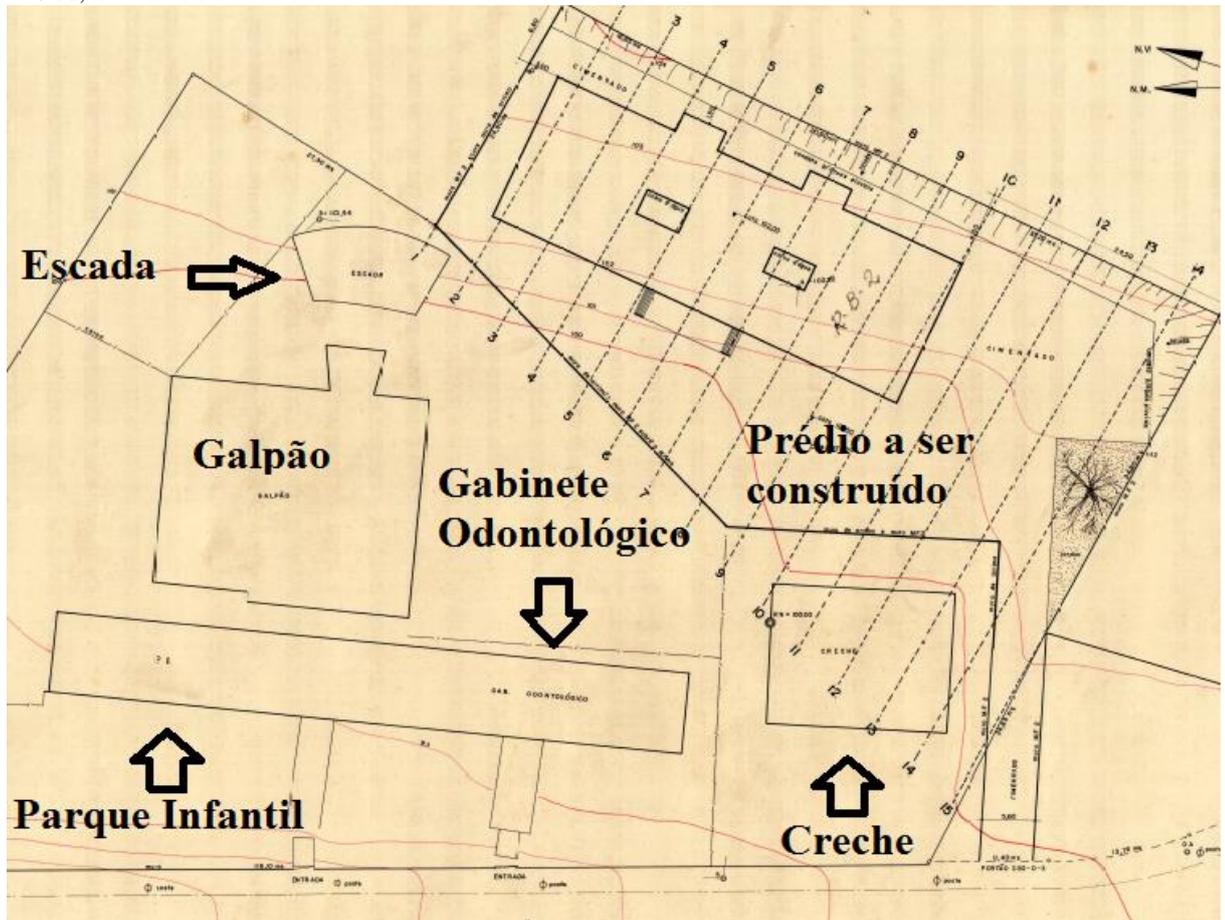
Os Ginásios Polivalentes foram herdeiros dos Ginásios Orientados para o Trabalho criados pelo diretor do Ensino Secundário, Gildásio Amado, no Plano de Aplicação de Verbas da Diretora do Ensino Secundário para 1965 e que previa o montante de Cr\$ 2.517.706.000,00 para sua implantação. Essa verba destinava-se à construção de 214 oficinas e salas-ambiente para Artes industriais, Técnicas Comerciais e Agrícolas, Educação Doméstica e Gabinetes para Ciências Experimentais; aquisição no estrangeiro de **oficinas, laboratórios de ciências, física, química, biologia** e cursos de treinamento e capacitação docente (NUNES, 2000, p. 57, grifo nosso).

Apesar de o Ensino Complementar ser “parecido” institucionalmente com o Ginásio Pluricurricular, seu currículo estava mais próximo do projeto político-pedagógico do centro de educação que não saiu do papel. Já a Oficina pré-vocacional trazia características que

remetiam ainda aos ginásios polivalentes e talvez mais próximos dos ideais da quebra de rigidez do ensino secundário e uma alternativa para a continuidade do ensino primário para os jovens empobrecidos para que pudessem obter um emprego assim que saíssem da escola. Porém, assim como o projeto de Antônio Carlos Pitombo, o projeto de Raul Bolliger possivelmente não saíra do papel por conta também de ser mais oneroso e de possíveis disputas de políticas pedagógicas e das finalidades educativas desta oficina.

Contudo, podemos notar que o projeto de Bolliger foi ligado, de alguma forma, às plantas produzidas pela Construtora “Heleno e Fonseca S.A”. Conforme consta na observação feita na planta de 19/11/1968 e modificada em 25/11/1968, a obra seria destinada à “oficina pré-vocacional”. Porém, as plantas tratam de outro tipo de construção escolar.

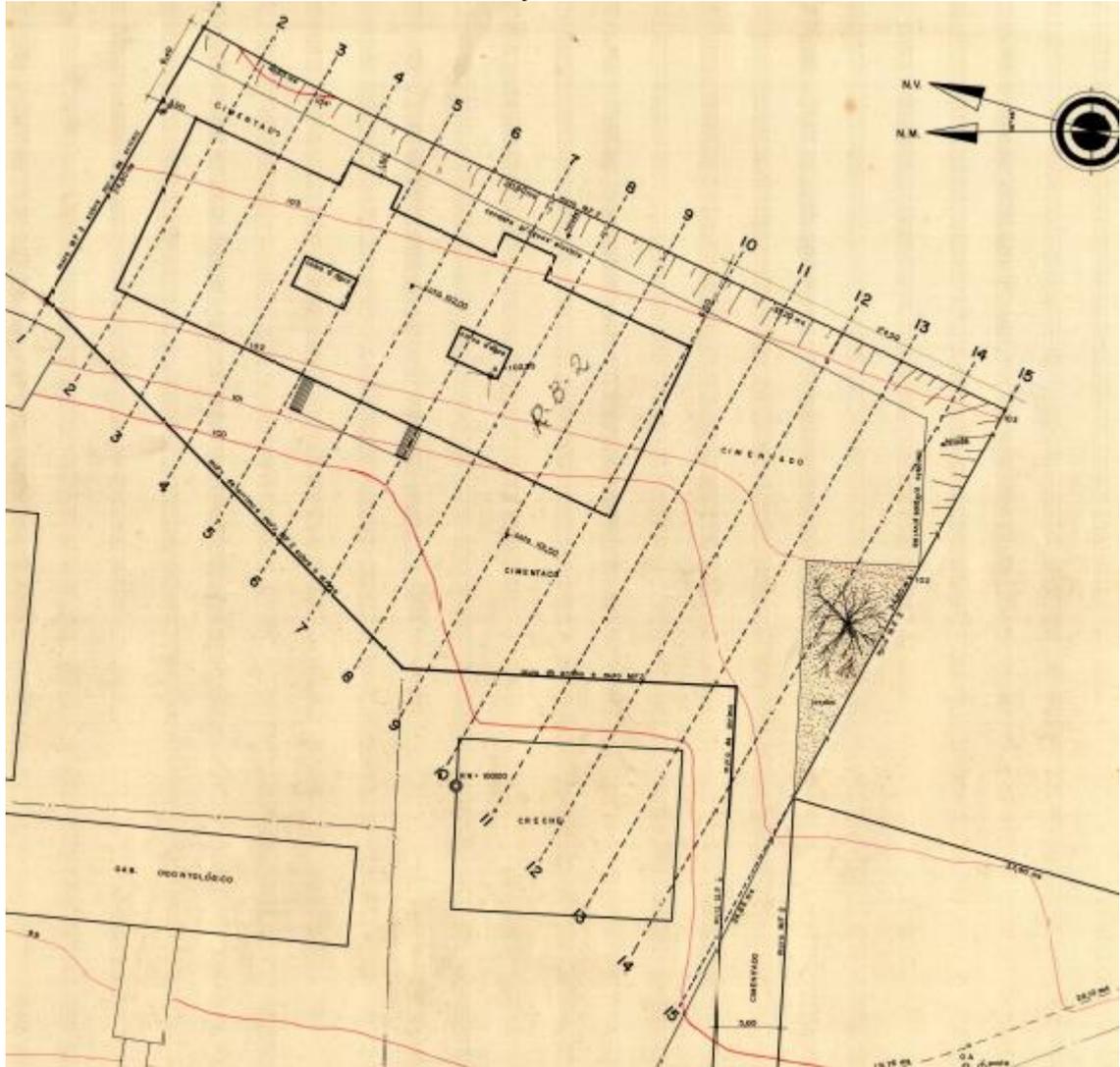
Figura 9 - Localização dos perfis pela Sociedade Construtora “Heleno e Fonseca S/A”. “E.A. Bela Vista”, 10 de janeiro de 1968, Desenhista: Terreri.



Fonte: Departamento de Edificações (Edif).

A planta com a localização de perfis (cortes paralelos feitos de uma extremidade a outra do terreno do prédio a ser construído) trazia também as representações do Parque Infantil “Profº Angelo Martino”, o galpão frequentado por crianças e jovens, de acordo com os processos vistos no capítulo anterior e uma “escada” usada como plateia pelo público para eventos de apresentações teatrais. Os prédios do Gabinete Odontológico e da Creche também são representados: conforme a carta de Raul Bolliger endereçada ao diretor da Comissão de Construções Escolares, elas já faziam parte do entorno desde, ao menos, 1967.

Figura 10 - Ampliação da planta anterior: Localização dos perfis pela Sociedade Construtora “Heleno e Fonseca S/A”. “E.A. Bela Vista”. Desenhista: Terreri. Data: 10 de janeiro de 1968.



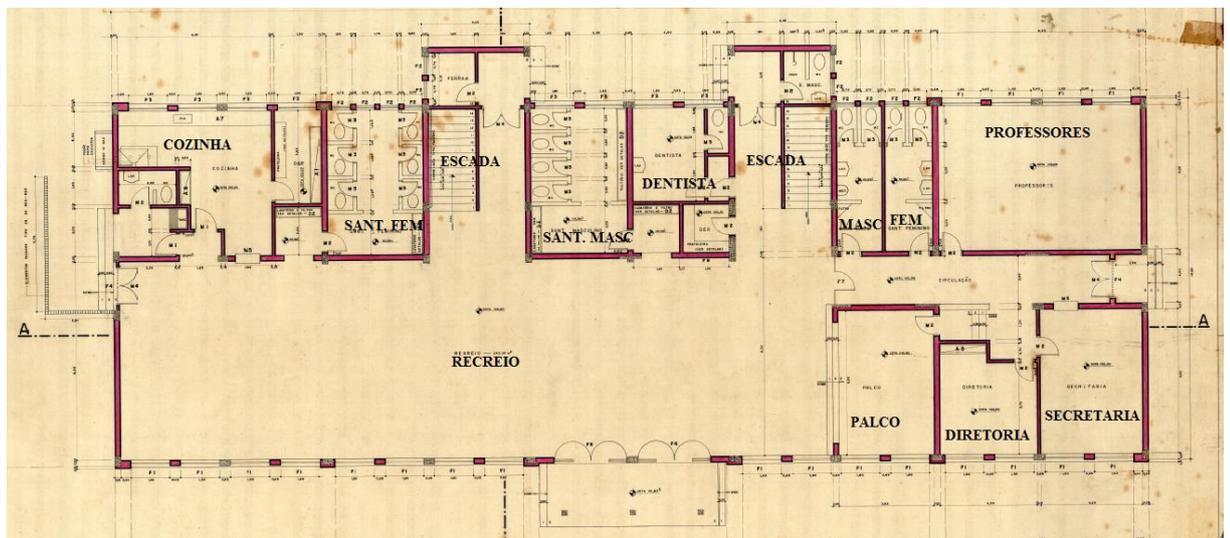
Fonte: Departamento de Edificações (Edif).

Na imagem acima vemos um corredor estreito (cimentado, como é descrito na planta). Ao final deste corredor, à direita, há a representação de uma árvore simbolizando um jardim. Seguindo pelo corredor, à esquerda, temos uma espécie de pátio também cimentado e um prédio recuado no canto superior esquerdo da planta. Há uma entrada do prédio representada pelo que parece ser uma escadaria (suponho, pois não há indicação na planta) e, no topo do prédio, duas caixas d'água.

Pela análise da imagem notamos questões, como: a) o corredor estreito que acabava proporcionando um recuo com relação ao acesso à rua. Este recuo passa uma ideia, à primeira vista, de afastamento do que aconteceria dentro da edificação para com seu entorno; b) a grande área cimentada contrasta com a pequena representação do jardim a partir do símbolo da árvore. Juntando as duas observações entendemos que as ocupações deste quarteirão da rua Humaitá ao longo dos anos de 1950 e 1960 incidiram de tal forma sobre a área a ser

construída que havia “sobrado” para o terreno do futuro prédio não mais que um estreito corredor de acesso ao pretendido edifício, de maneira que ele ficaria “escondido” do restante da paisagem urbana, se visto da rua.

Figura 11 - Planta do térreo. Sociedade Construtora “Heleno e Fonseca S/A”. E.A Bela Vista. Proprietário: Prefeitura Municipal de São Paulo. Desenhista: Terreri. 29 de janeiro de 1968. Manipulação da imagem em: 28 de junho de 2018.



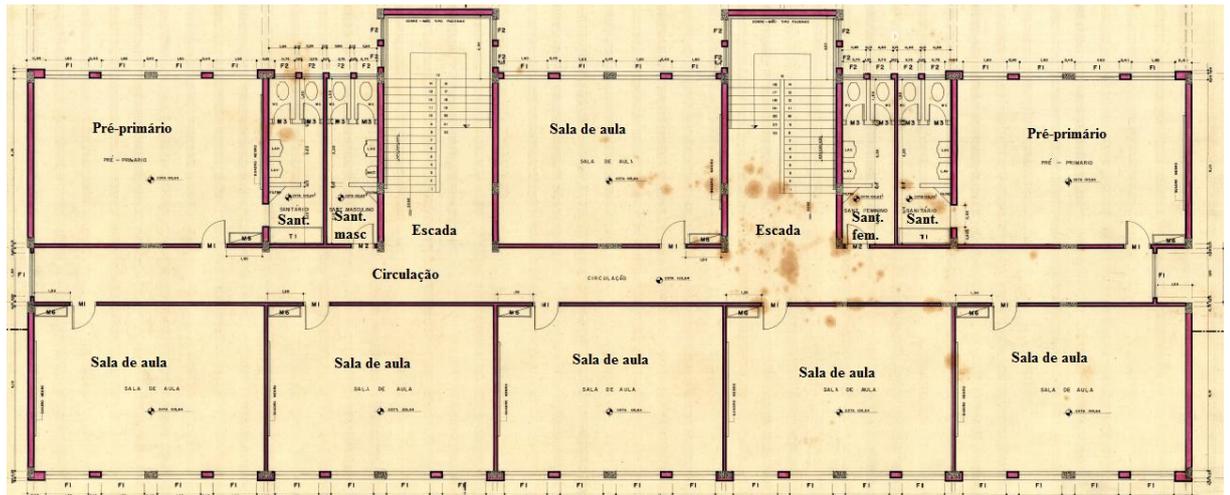
Fonte: Departamento de Edificações (EDIF).

Se seguirmos a cronologia das plantas e dermos continuidade à análise, depois das escadarias que aparecem ao centro da imagem, a entrada no prédio dava acesso a um amplo espaço dedicado ao recreio. No canto superior esquerdo havia uma cozinha com sanitário feminino contíguo (o que poderia indicar que era um espaço reservado ao gênero feminino). Este espaço é sucedido por uma escada, indicando um andar superior; o sanitário masculino e a sala do dentista. Após estes, outra escada. Ao lado desta, um sanitário masculino e outro feminino. A sala dos professores aparecia ao lado. Possivelmente, aqueles sanitários seriam destinados ao uso das professoras e dos professores. Já na parte inferior direita vemos a secretaria, a diretoria e um palco de frente para o recreio.

Subindo as escadas, tinham-se duas salas de aula reservadas para o ensino pré-primário (as duas salas do canto superior esquerdo e direito), com sanitários destinados para seu uso exclusivo. Ao lado destes sanitários contíguos, havia do lado esquerdo, o sanitário masculino e, no direito, o feminino. Estes dois provavelmente destinados aos estudantes maiores das outras salas de aula deste andar. Seis salas eram destinadas para estes alunos. Todas as salas de aula deveriam ter o mesmo tamanho. A planta não trazia mais informações quanto ao tipo de ensino ou idade escolar dos estudantes que ocupariam estas seis salas. Porém, inferimos que seriam séries continuadas ao ensino pré-primário, por estarem no mesmo andar.

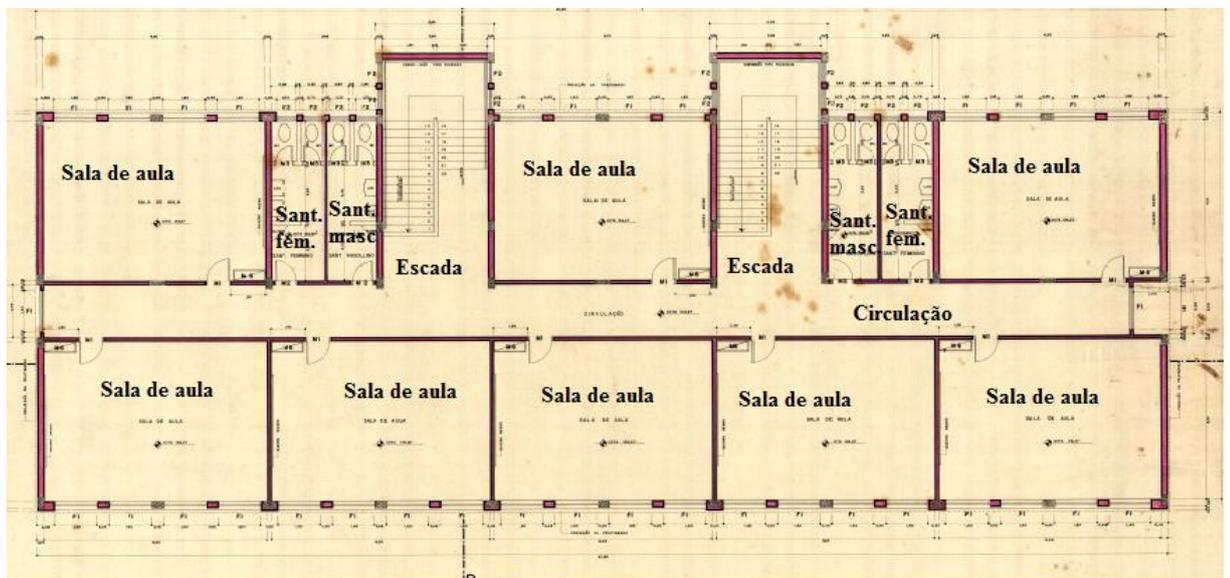
Correlacionado a isso estava o fato de que já existia uma creche ao lado deste terreno de propriedade da prefeitura. É possível que esta escola fosse abrigar os alunos advindos da creche e até mesmo atender uma demanda maior para as crianças que não tinham acesso à creche já existente.

Figura 12 - Planta do 1º pavimento. Sociedade Construtora “Helena e Fonseca S/A”. E.A Bela Vista - Planta do 1º pavimento. Proprietário: Prefeitura Municipal de São Paulo. Desenhista: Terreri. 1º de fevereiro de 1968.



Fonte: Departamento de Edificações (EDIF).

Figura 13 - Planta do 2º pavimento. Sociedade Construtora “Helena e Fonseca S/A”. E.A Bela Vista. Proprietário: Prefeitura Municipal de São Paulo. Desenhista: Terreri. Data: 19 de fevereiro de 1968.



Fonte: Departamento de Edificações (EDIF).

No segundo e último andar deste projeto de construção escolar foram desenhadas mais oito salas de aula e mais quatro sanitários, um masculino e um feminino à esquerda, e outros dois à direita das escadas.

Com um total de catorze salas destinadas aos estudantes do pressuposto ensino primário; mais duas salas destinadas ainda às crianças menores, do ensino pré-primário e um

amplo espaço para o seu recreio, compreendemos que se tratava da implantação de uma escola de médio porte no bairro da Bela Vista.

Ao analisarmos as plantas percebemos que este tipo de construção escolar já fazia parte de um novo empreendimento da Prefeitura Municipal de São Paulo. Diante do malogro do ensino vocacional, aquele projeto destinado à oficina pré-vocacional muito possivelmente deu lugar para o surgimento de outro projeto de escola.

Este tipo de escola com um número elevado de salas de aula e pouco espaço para circulação de estudantes estava em conformidade com o projeto de construções escolares do período dos anos finais da década de 1960 e o começo dos anos 1970. No artigo de 2015, Helenice Ciampi e Alexandre Pianelli Godoy já percebiam este movimento de mudança física das escolas e que iria promover também a alteração de suas finalidades educativas. Ao analisarem a planta da Escola Municipal de Primeiro Grau General Euclides Oliveira Figueiredo os historiadores constataram o seguinte:

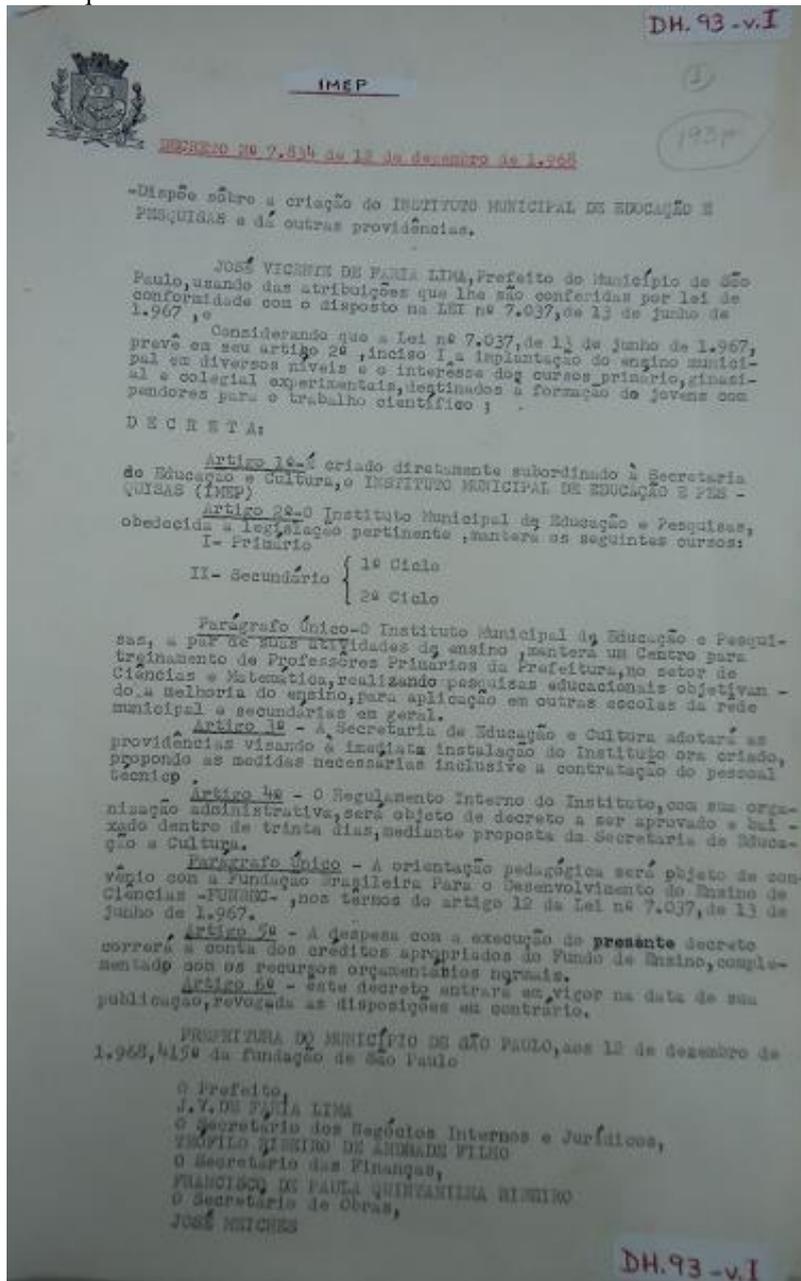
Com o fim da Escola Complementar, desaparece do pavimento térreo qualquer espaço destinado às oficinas ou salas de aula específicas para o vocacional, no entanto, permanece o grande galpão coberto de recreação junto com o palco e a parte administrativa da escola (diretoria e secretaria). A sala dos professores, por sua vez, passa estar de frente com a da administração, o que parece ser um indício de que “novos profissionais do ensino de primeiro grau” devessem ser controlados de perto. A sala do dentista ganha maior destaque de frente para o galpão como se devesse estar aberta a toda comunidade. [...] O galpão tornava-se área de recreação e circulação. Tal redução da mobilidade e das especificações dos espaços visava não apenas à economia, ao aumento do número de alunos, mas também uma simplificação das funções que permitissem maior controle dos sujeitos escolares (CIAMPI; GODOY, 2015, p.11-12).

Entre o projeto de Raul Bolliger e o da construtora houve, portanto, uma descontinuidade. Esta descontinuidade estava diretamente relacionada com a implantação da escola de oito anos na capital paulista.

Até aqui, compreendemos que esta construção escolar não foi pensada, a princípio, para ser o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas. A obra da construtora poderia ter sido tão somente uma descontinuidade da “oficina pré-vocacional”, como pode ser visto pelo quadro já indicado acima. Até novembro de 1968 era para ser erguida a oficina com um espaço escolar de arquitetura típica dos anos finais da década de 1960, e não um instituto. Como percebemos no capítulo anterior, os projetos de construções escolares poderiam sofrer alterações ou até mesmo serem arquivados e não saírem do papel fosse por divergências político-pedagógicas, administrativas ou financeiras.

Neste ínterim, houve a decretação da criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, conforme abordamos no final do capítulo anterior. O decreto de criação do instituto é posterior às projeções realizadas pela Construtora “Helena e Fonseca S.A”.

Figura 14 - Decreto nº 7834 de 12 de dezembro de 1968 sobre a criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas.



Fonte: Acervo da Memória Documental – Secretaria Municipal de Educação.

Apesar de ter sido criado já com o intuito de abrigar os ensinos primário e secundário (1º e 2º ciclo), percebemos que isso só viria a ocorrer em 1970. Em 1969 ainda seria feito todo o curso de formação de professores e escritas todas as considerações a respeito do funcionamento interno do Instituto⁵⁶.

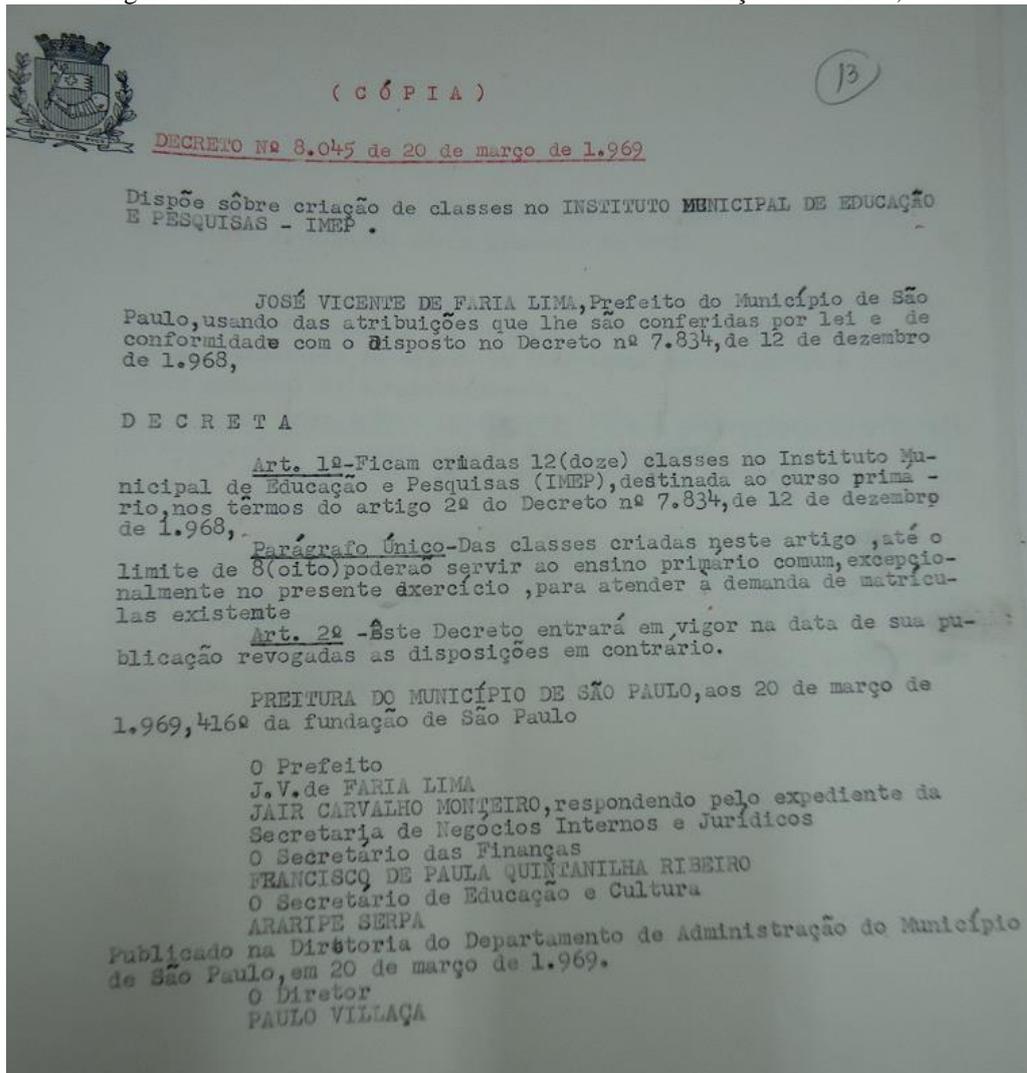
Outra informação importante sobre a criação do instituto diz respeito à sua primeira finalidade. O IMEP não surge para “unir” os ciclos primário e ginásial num único ciclo. Assim consta no artigo 2º do decreto nº 7834 de 12 de dezembro de 1968: “O Instituto

⁵⁶ Tais informações encontram-se na versão oficial do plano administrativo e pedagógico do IMEP.

Municipal de Educação e Pesquisas, obedecida a legislação pertinente, manterá os seguintes cursos: I – Primário; II – Secundário (1º ciclo e 2º ciclo)” (VERSÃO MANUSCRITA - DH.93, s/d, p. 1).

Na página enumerada como 13, na versão manuscrita, há outra versão do decreto do prefeito José Vicente Faria Lima: Decreto nº 8045 de 20 de março de 1969 acerca do instituto:

Figura 15 - Decreto nº 8045 de 20 de março de 1969, versão manuscrita, s/d.

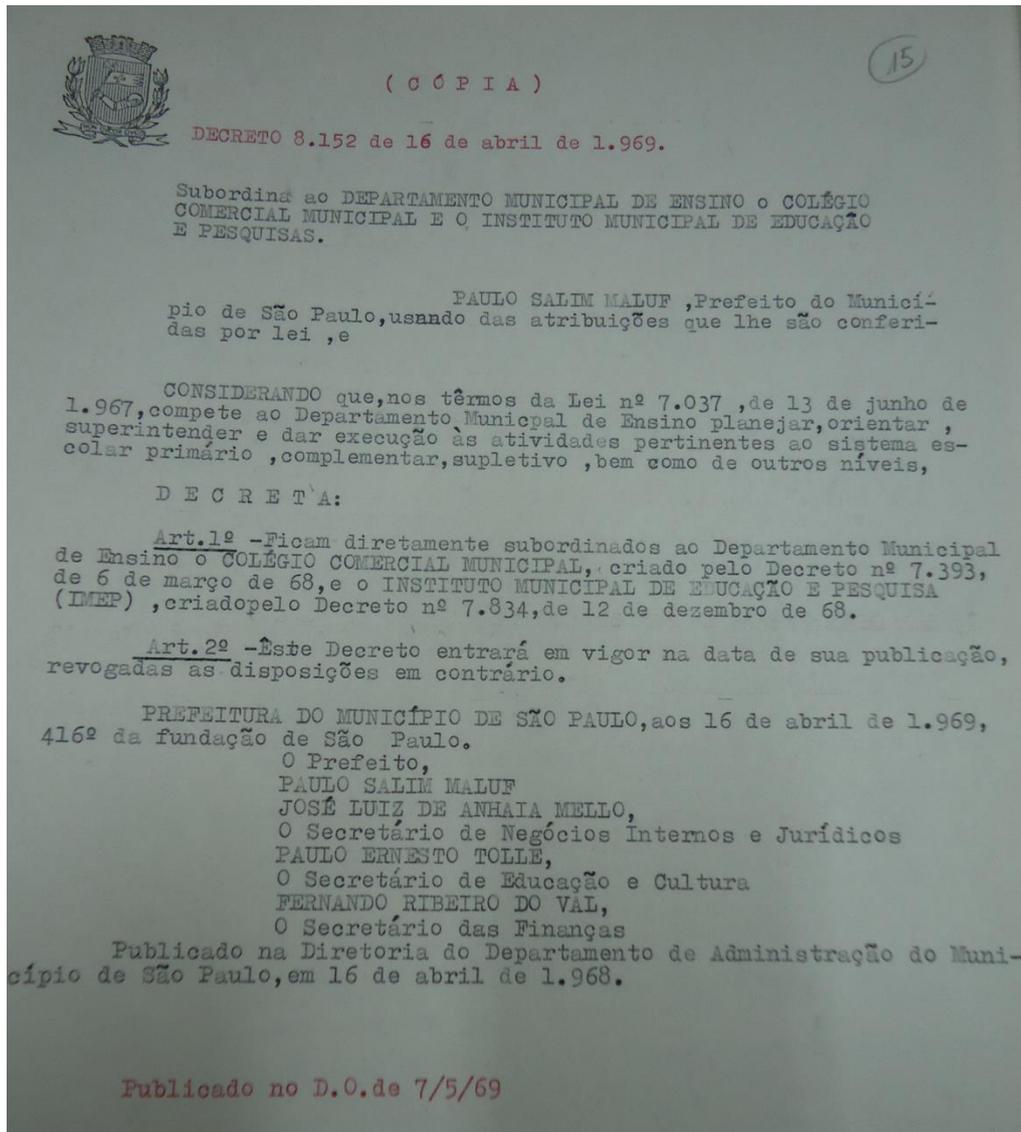


Fonte: Acervo da Memória Documental – Secretaria Municipal de Educação.

Este decreto remete ao já visto anteriormente (decreto nº 7834) e complementa a hipótese sobre a criação de salas “para atender a demanda de matrícula existente”. Ou seja, de doze salas criadas, oito atenderiam a esta demanda. Todavia, sobre as outras quatro não fica muito evidente sua destinação.

Já em abril do mesmo ano, com Paulo Maluf na prefeitura municipal, é baixado novo decreto: nº 8152, de 16 de abril de 1969.

Figura 16 - Decreto nº 8152 de 16 de abril de 1969, *versão manuscrita*, s/d.



Fonte: Acervo da Memória Documental – Secretaria Municipal de Educação.

Por este decreto o prefeito subordinou tanto o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas quanto o Colégio Comercial Municipal ao Departamento Municipal de Ensino. Aqui um nome nos chamou atenção: Paulo Ernesto Tolle, Secretário de Educação e Cultura e amigo do diretor do Departamento Municipal de Ensino, Paulo Nathanael Pereira de Souza. A proximidade entre os dois foi atestada na entrevista que este último concedeu a mim em 2016⁵⁷.

⁵⁷ Aqui devemos enfatizar que não trabalharemos com a metodologia da história oral, pois isso implicaria na realização de entrevistas com outros agentes envolvidos na experiência do Instituto para saber a respeito de suas memórias e, conseqüentemente, suas próprias experiências enquanto sujeitos históricos. A entrevista com Paulo Nathanael Pereira de Souza remete à sua própria experiência de forma individual e não coletiva, algo que segundo Jean-Jacques Becker (2006) caracteriza a história oral. Entretanto, não descartaremos a importância

Paulo Nathanael: Eu cheguei no Ensino Municipal. Aquilo era uma desordem. Quem mandava dentro do Departamento eram os vereadores e alguns deputados. Eles nomeavam todos os professores, nomeavam os diretores, nomeavam os inspetores. Tudo era na cota deles. A primeira coisa que eu fiz foi instituir concurso, tirei completamente o alcance dos políticos sobre o pessoal do ensino municipal. Criei uma carreira docente, exigi curso de Pedagogia e exigi o concurso. Eu tinha costas quentes porque o secretário era meu amigo pessoal. Paulo Tolle me deu ampla força para fazer tudo isso. Arranquei da Câmara Municipal as leis necessárias. Criei uma carreira de magistério onde o professor municipal ganhava melhor do que o professor estadual e fortaleci o ensino municipal o quanto pude. Daí me veio essa ideia de criar o IMEP (ENTREVISTA COM PAULO NATHANAEL PEREIRA DE SOUZA, em 26 de abril de 2016).

Pela entrevista concedida por Paulo Nathanael Pereira de Souza entendemos que sua proximidade pessoal com Paulo Ernesto Tolle teria lhe garantido o cargo de diretor do Departamento de Ensino Municipal paulistano. Além de relatar seus próprios méritos enquanto diretor, Souza mantém em sua fala a diferenciação entre os salários dos professores municipais e estaduais, discurso que se perpetuou pela memória histórica do modelo escolar paulistano que imprimiu o discurso da eficiência e celeridade administrativa na tentativa de se promover frente ao consolidado ensino paulista (GODOY, 2013b).

Ademais, o IMEP “criado” por Souza não é o mesmo instituído pelo primeiro decreto datado de 1968. Aqui, a memória do entrevistado confunde-se com o próprio modo como os periódicos oficiais do ensino municipal e o jornal *Correio da Manhã* representariam, no mesmo período, o Instituto, ou seja, como um lugar que nasceu com a finalidade de integrar os ensinos primário e secundário num único ciclo formativo que a lei de reforma de 1971 consolidaria sob o nome de “ensino de primeiro grau”, como veremos adiante.

Mais adiante, na *versão manuscrita*, apareceu o então “Plano administrativo de uma escola integrada de oito anos”. Este plano ocupou vinte e três páginas da *versão manuscrita* e foi elaborado pela equipe técnica do instituto: Maria Iracilda Robert (diretora), Maria Stella de Melo (assessora administrativo), Bernadete Angelina Gatti (Orientadora Educacional) e Therezinha Afife Lauand (Orientadora Pedagógica), sob a orientação e aprovação de Paulo Nathanael Pereira de Souza, diretor do Departamento do Ensino Municipal⁵⁸.

desta metodologia, principalmente para trabalhar com a memória construída sobre o IMEP a partir do olhar e da fala de Souza.

⁵⁸ Além deste cargo, Souza também se tornou Secretário de Educação e Cultura do município de São Paulo, em 1971. De acordo com Maria do Carmo Martins (2001), ele é formado em economia, mas também lecionou história durante sua carreira docente. Durante o período de 1969 e 1971 esteve à frente de cargos de direção de ensino tanto do município de São Paulo quanto do Estado. Após sua passagem pelo Departamento Municipal, sua carreira na área educacional deu continuidade ao se tornar Conselheiro Estadual de Educação por São Paulo. Foi também membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) por São Paulo. Foi Presidente do Centro do Professorado Paulista (CPP) e presidente da Comissão de Moral e Civismo de São Paulo (1971 apud MARTINS, 2000, p. 201).

Constituiu-se em um texto de apresentação da proposta para a integração do ensino primário ao ensino secundário. A *Revista do Ensino Municipal*, como se verá mais adiante, produziu um texto parecido, porém em outro formato e mais “enxuto”. Esta versão no manuscrito chega a ser mais extensa, pois a cada novo capítulo há uma nova página, totalizando 24 páginas.

O texto foi dividido no “Plano administrativo de uma escola integrada de oito anos” da seguinte forma: Capítulo I – Considerações Iniciais; Capítulo II – Objetivos (Gerais e Específicos); Capítulo III – Níveis de Ensino e Currículo (níveis de ensino, fundamentos do currículo, objetivos das áreas curriculares e quadro curricular); Capítulo IV – Calendário Escolar (épocas de planejamento e avaliação, quadro de períodos letivos, quadro de férias; Capítulo V – Avaliação e promoção (avaliação, promoção, reunião de pais e mestres); Capítulo VI – Critério de recrutamento de alunos; Capítulo VII – Treinamento de professores; Capítulo VIII – Documentação, controle e divulgação da experiência (documentação, controle, divulgação). Como não há uma autoria determinada no texto, é provável que ele tenha sido escrito em conjunto pela equipe técnica e datado em julho de 1969.

Aqui gostaríamos de destacar um trecho da página 27, que justifica a criação de uma “escola de oito anos” como maneira de sanar os “problemas educacionais” do país.

Eis porque a Secretaria de Educação e Cultura do Município de São Paulo resolveu iniciar no ano de 1970, uma nova experiência, propondo uma escola de oito anos, onde serão desenvolvidas atividades coordenadas vertical e horizontalmente. Pretende, com esta experiência, testar um novo esquema de escolaridade básica, propondo medidas que possam reduzir a porcentagem de evasão escolar, que exclua os inconvenientes dos exames de admissão e das diferenças de estrutura, currículos, métodos e objetivos que a escola primária e a secundária guardam entre si. Esperamos que esta escola venha trazer, para a rede do ensino municipal, benefícios a longo e a curto prazo, na medida em que grande parte da experiência realizada nos seus dois primeiros níveis possa ser aplicada nas escolas primárias do Município e na medida em que ela, como um todo, como escola de oito anos, traga suficiente segurança para a ampliação da experiência (VERSÃO MANUSCRITA - D.H. 93, 1969, p. 27).

A partir dos decretos e deste “Plano administrativo de uma escola integrada de oito anos” vemos a materialização do processo de criação da então escola integrada de oito anos, ao menos institucionalmente, dentro de um instituto que propunha os cursos primário e secundário.

Posteriormente, o setor de divulgação do Instituto elaborou um documento denominado “Alguns dados informativos sobre a Escola Integrada de 8 anos do IMEP”, datado de 1971. Nele encontramos as seguintes informações:

- 1) É uma Escola Municipal, **criada pelo decreto 8192 de 27 de maio de 1969**, com o fim de atender a escolaridade básica de 8 anos na faixa dos 7 aos 14 anos.
[...]
- 4) A escola conta atualmente com 27 professores para 385 alunos.

[...]

6) Quanto aos recursos materiais e instalações o Estabelecimento conta com:

- 10 salas de aulas; - 1 laboratório de ciências; - 1 biblioteca; - 1 quadra cimentada para a prática de educação física; - pátio descoberto; - pátio coberto; - 12 sanitários; - 1 cozinha; - sala da diretoria; - sala da assessoria administrativa; - sala da secretaria; - sala da orientação pedagógica e professores; - sala da orientação educacional; - sala da documentação, controle e divulgação; - sala da APPIMEP (associação de pais e professores do IMEP) (VERSÃO MANUSCRITA - D.H. 93, 1971, p. 119, grifo nosso).

Já aqui, temos dois movimentos: o primeiro, com o processo de apagamento da data de criação do Instituto, ainda em 1968, bem como seu respectivo decreto. Este processo se deve, provavelmente, à mudança de objetivos para o Instituto, bem como a alteração na gestão municipal. Foi a partir daí que a imprensa pedagógica paulistana começou a denominar o IMEP como pioneiro. Apesar de seu pioneirismo ser verossímil, pois abarcava duas modalidades de ensino bastante diferentes e pretendia uni-las em um mesmo currículo, ainda não estava evidente como esta integração curricular ocorreria em termos de base metodológica de ensino. Mesmo assim, já era propagado como uma inovação frente ao ensino estadual.

Ainda sobre este processo de apagamento e mudança de finalidades educativas para as construções escolares, gostaríamos de acrescentar mais uma característica do modelo escolar paulistano e que coadunava também com as diretrizes políticas do governo de presidentes-generais. Em *A aluna e o comandante: memória e política do ensino municipal paulistano na época da ditadura militar (1964-1985)*⁵⁹, Alexandre Pianelli Godoy (2013a) relaciona o que ele denomina de “anistia da memória institucional” à posterior Lei de Anistia:

[A Prefeitura] apagava problemas do passado com novas soluções que acarretavam outros problemas a serem resolvidos no futuro mostrando que sua eficiência no presente era produto de um esquecimento comandado. Era uma anistia da memória institucional do modelo escolar paulistano de estabilidade e organização como esquecimento comandado, antes mesmo que a Anistia política produzisse esse efeito para os demais setores da vida pública (GODOY, 2013, p.14-15).

O segundo movimento estava relacionado com a infraestrutura da então escola municipal. Os “recursos materiais” e “instalações” fazem referência, em alguma medida, às plantas relacionadas anteriormente. Desta forma, a edificação passou de um espaço projetado para um uso material muito estrito no qual as oficinas pré-vocacionais deveriam garantir por

⁵⁹ Este artigo também faz parte de um trabalho mais amplo sobre o processo de institucionalização das escolas municipais paulistanas no período da ditadura civil-militar (1964-1985). Neste trabalho, Godoy procura “mostrar que essa memória de maior eficiência, produtividade e organização do ensino municipal foi construída de forma deliberada nos edifícios e na linguagem durante a ditadura militar, isto é, por meio do processo de construção das escolas do Município e da revista ‘Escola Municipal’ que instaurou e significou um lugar imaginário de que havia um padrão ótimo de qualidade do seu ensino. Aliás, tal lugar imaginário veio muito antes do governo “Erundina” e foi devidamente aproveitado em todos os governos municipais” (p. 9). Por meio deste trabalho, o historiador apresenta como a memória institucional se entremeia dentro da memória dos sujeitos históricos que atuam e atuavam nas escolas municipais que são seu objeto de pesquisa e também da professora Helenice Ciampi.

si sós uma formação curricular e profissional, mas cujas práticas já se mostraram malsucedidas na rede entre 1966 a 1969, para um lugar de apropriação simbólica ampla voltada à experimentação do projeto de integração entre os currículos do primário e secundário, além de promover a formação de professores e pessoal técnico que iria trabalhar tanto na escola integrada do IMEP quanto nas demais escolas da rede entre 1969-1971.

Conforme aponta Antonio Viñao Frago, “a escola pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado” (Escolano; Frago, 2001, p. 62). Ou seja, muito além de seu projeto foi preciso documentar o seu processo de ocupação, utilização e investimento de sentido da edificação. Foi esta última camada de sentido que a imprensa tomou como verdade e ajudou a divulgar como uma escola ideal para todo País.

2.2 “São Paulo já tem uma escola ideal”

Foi durante uma pequena busca feita na Internet, zona de profusão de dados, mas também de descontextualização e isolamento de informações, que encontrei uma matéria do jornal *Correio de Manhã*⁶⁰ do Rio de Janeiro, de 1970, sobre o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas da cidade de São Paulo. Chamou atenção o fato de a matéria divulgar uma experiência educacional paulistana em um jornal carioca que não deixava dúvida que o alcance da empreitada deveria ter um alcance nacional de acordo com as novas diretrizes do jornal alinhadas ao governo militar. Porém, antes de comentar seu conteúdo ou utilizá-lo como “fonte”, é preciso entender de que lugar o jornal se pronunciava sobre um assunto, aparentemente tão distante do leitor carioca, a partir de suas transformações ao longo da história e daquela conturbada conjuntura política da ditadura civil-militar no Brasil.

Se a princípio o periódico havia sido a favor da derrubada do governo de João Goulart, a partir do Ato Institucional nº 1, seu apoio reverteu-se em denúncias ao novo regime. Cortes e tentativas de boicote por parte do governador Carlos Lacerda foram atentadas contra o jornal, até que em 1968 sua sede sofreu ataque de uma bomba. Em seguida, sua editora-chefe, Niomar Muniz Sodré Bittencourt, foi presa, juntamente com outros jornalistas membros da direção do jornal. Ainda conforme Leal,

Após esses episódios, sobreveio uma aguda crise financeira, motivada basicamente pela queda da publicidade e a retração do número de leitores. Em fins de 1969, finalmente, o *Correio da Manhã* foi arrendado pelo prazo de cinco anos a um grupo

⁶⁰ O *Correio da Manhã* foi fundado por Edmundo Bittencourt em 15 de junho de 1901 e extinto em 8 de julho de 1974. Era um jornal carioca de circulação diária e matutina. De acordo com Carlos Eduardo Leal, além de ter tendências legalistas e liberais, “foi durante grande parte de sua existência um dos principais órgãos da imprensa brasileira, tendo-se sempre destacado como um ‘jornal de opinião’” (LEAL, s/d, p. 1).

liderado por Maurício Nunes de Alencar e ligado à companhia Metropolitana, uma das maiores empreiteiras de obras do país (LEAL, s/d, p. 20).

A partir deste arrendamento o jornal assumiu um discurso favorável ao governo dos militares. É neste ínterim, já sob o comando de Maurício Nunes de Alencar (Diretor-Presidente), Frederico A. Gomes da Silva (Diretor Superintendente) e Paulo Germano de Magalhães (Diretor Responsável)⁶¹ que a matéria a respeito do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas foi produzida e publicada.

O *Correio da Manhã* era dividido entre o caderno de notícias da “Guanabara”, “Brasil”, “Exterior” e “Esportes”. Havia também o caderno “RODAMUNDO”, dedicado ao turismo. O caderno “BELA” era voltado para o público feminino. O “Anexo” concentrava um pouco de uma diversidade de assuntos: fofoca das celebridades, reportagem sobre a porcentagem de médicos no estado de Minas Gerais, dicas de filmes, matéria sobre teatro, música, quadrinhos, temas voltados para o entretenimento do público leitor. Todas estas partes do jornal continham 44 páginas⁶².

Nesta edição do jornal, dois dos editoriais escritos remetem aos assuntos que aparecem na capa. “A sêca”, e “Subiu”, correspondem respectivamente aos editoriais “A imigração-problema” (Guanabara) e “Apolo e a liberdade” (Exterior). O editorial destacado sobre o Brasil não apareceu na capa, mas foi escolhido como o assunto principal entre as notícias sobre o país.

⁶¹ Além disso, o jornal era editado pela ECOS: Editora, Comunicações e Sistemas Gráficos S.A. A matéria foi publicada no 69º ano da revista e no número 23616. Apesar de o jornal ter sido comprado por uma empresa e ter mudado sua posição política, percebemos que ocorreu uma continuação na contagem de seus exemplares. O prosseguimento pode ter a ver com o legado de anos do jornal e uma tentativa de manter um público já fiel a ele.

⁶² A partir da 45ª página, dava-se início ao “Jornal de Serviço” (ano I, número: 127), que era distribuído com o *Correio da Manhã*. Em sua maioria constituída por propagandas e anúncios diversos, uma página com jogos, como jogos dos sete erros e “o que é o que é”; listas de telefones úteis, preços de passagens aéreas, roteiros dos filmes que estavam passando na Guanabara; horóscopo, aniversariantes, missas.

Uma parte do sumário do “Jornal de Serviço” era intitulada “Militares”. Nesta edição do jornal, a AMAN (Academia Militar Agulhas Negras) comemorava o “6º aniversário da Revolução de 31 de março de 1964, com palestra no auditório, assistida por mais de 1300 ouvintes. [...] O tema da palestra foi ‘Doutrina Política de Potência’, na palavra do comandante general Meira Matos” (CORREIO DA MANHÃ, 12 e 13 de abril de 1970, p. 25).

Figura 17 – Capa do jornal *Correio da Manhã* dos dias 12 e 13 de abril de 1970. “Tostão: de nôvo o azar” corresponde ao caderno de Esportes.

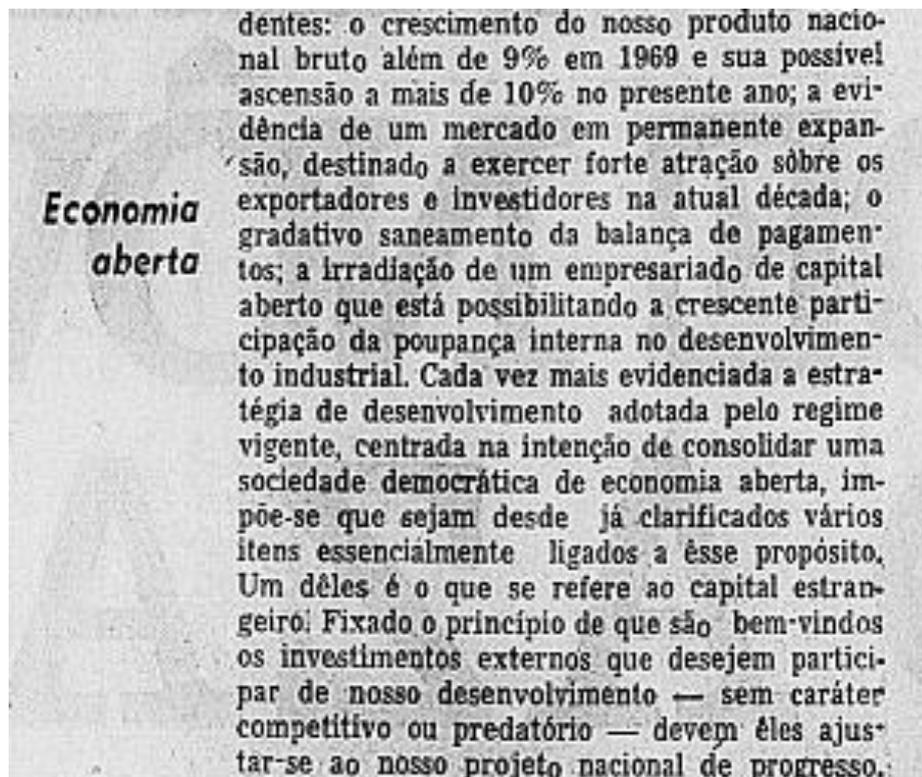


Fonte: Biblioteca Nacional Digital Brasil.

vida na Guanabara. Em “O capital estrangeiro” aparecem “economia aberta” e “decisões internas”.

Gostaríamos de destacar aqui o editorial que se referia ao “Brasil”, pois ele parecia expressar de forma mais latente as ideias e opiniões políticas dos novos donos do jornal.

Imagem 19 – Editorial “O capital estrangeiro” do jornal *Correio de Manhã*, dos dias 12 e 13 de abril de 1970.



Fonte: Biblioteca Nacional Digital Brasil.

Neste editorial fica evidente o interesse do jornal pelo capital externo, já que agora o *Correio da Manhã* era comandado por uma empreiteira. O discurso governista também é explícito: “desenvolvimento”, “consolidar uma sociedade democrática” e “nosso projeto nacional de progresso” representam a posição favorável do jornal à ditadura civil-militar. O *Correio da Manhã* não somente apoiava as novas decisões, mas queria estar junto (“nosso projeto”) e provavelmente queria se beneficiar e garantir certo prestígio do governo. Buscava-se uma aliança entre a grande imprensa, o empresariado e os militares.

Além disso, era a ideia de governo mostrar o progresso e o desenvolvimento do País. Os anos entre 1969 e 1974 foram considerados como os “anos de chumbo”, pois pelo Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968⁶³, o qual, além de promover o aumento da repressão aos opositores do regime, restringia os direitos políticos e civis dos cidadãos. Mas esse também foi o tempo da intensificação da propaganda política e ideológica em prol do

⁶³ O chamado “golpe dentro do golpe” foi um recurso utilizado pelos militares para arrefecer o regime e garantir sua continuidade (REIS, 2004).

regime, que se sustentava pela utilização de termos como “Revolução de 64” e pelo fenômeno que a historiografia também vem problematizando: o chamado “Milagre Econômico”, nos “anos de ouro” da ditadura (Cordeiro, 2009). Segundo Luiz Carlos Delorme Prado e Fábio Sá Earp,

O milagre econômico foi produto de uma confluência histórica, em que condições externas favoráveis reforçaram espaços de crescimento abertos pelas reformas conservadoras no governo Castelo Branco. Mas foram as ideias de legitimação pela eficácia, concepção positivista que permeava o imaginário dos militares e seus aliados, e, ainda, o nacionalismo das Forças Armadas brasileiras que fizeram inevitável a opção pelo crescimento. [...] Esta necessidade de crescimento não encontrava limites em preocupações com questões como equidade, ou melhoria das condições de vida da população, a não ser quando isso afetava a segurança do regime (PRADO; SÁ EARP, 2007, p. 234).

Ao apoiar politicamente e ideologicamente o novo regime, como foi destacado acima pelo editorial e pela matéria sobre os militares, o jornal buscava apoio financeiro e se beneficiava das decisões políticas e econômicas tomadas pelos militares no poder.

Depois do “golpe dentro do golpe” (Reis, 2004), a força brutal foi utilizada pelos militares com o AI-5 para arrefecer o regime e garantir sua continuidade, até ao menos 1973, quando

a ditadura dispunha de altos índices de popularidade, os estádios aplaudiam o ditador de turno (Garrastazu Médici), o regime voltava a legitimar-se, reagrupando a ampla frente de forças de direita e de centro que sustentara a intervenção militar, agora em nome da *eficiência* e da *modernização realmente existente* (REIS, 2004, p. 42).

Havia um tom de progresso e desenvolvimento nos textos do jornal e que se coadunava com a propaganda política do regime. Estas ideias não iriam se remeter somente às questões econômicas, mas também às sociais. Como era o caso da educação.

A matéria do *Correio da Manhã* sobre o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas é a primeira da folha e a única contendo uma imagem (possivelmente a representação do quarteirão onde se encontrava o Instituto). Mas não é a matéria principal, a nosso ver, pois a palavra “educação” aparece acima de outra matéria sobre a assessoria estudantil do então ministro da educação, Jarbas Passarinho. O título desta matéria está, inclusive, com uma letra maior do que a matéria sobre o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas.

De qualquer modo, é importante observar que a matéria sobre o IMEP é a maior desta página. Ela divide espaço com anúncios de uma escola com cursos de português, contos e novelas; um curso sobre a arte da escrita e outro para falar bem em público. Havia também a propaganda de um curso de inglês, e uma espécie de escola que oferecia os cursos de parapsicologia e relações humanas. Abaixo destes pequenos anúncios, há um maior da Companhia Estadual de Gás, que estava com vagas para Engenheiros Químicos e Técnicos Químicos de grau médio.

Figura 20 – Folha “Educação” do jornal *Correio de Manhã*, dos dias 12 e 13 de abril de 1970, página 16.

16
CORREIO DA MANHÃ — Rua de Jesus, domingo, 12 e 13 de abril de 1970
1.ª CADERNO

EDUCAÇÃO

Assessoria demora, mas vem



São Paulo já tem
uma escola ideal

Muita gente acredita que a assessoria demora, mas vem. A assessoria de Educação do Estado de São Paulo, criada em 1968, já está em funcionamento. A assessoria de Educação do Estado de São Paulo, criada em 1968, já está em funcionamento. A assessoria de Educação do Estado de São Paulo, criada em 1968, já está em funcionamento.

1200 PAULISTAS (Revele-se) — A escola integrada de São Paulo já tem uma escola ideal. A escola integrada de São Paulo já tem uma escola ideal. A escola integrada de São Paulo já tem uma escola ideal.

Como vão ficar os currículos. — O currículo de São Paulo já tem uma escola ideal. O currículo de São Paulo já tem uma escola ideal. O currículo de São Paulo já tem uma escola ideal.

QUER SABER PORTUGUÊS? — Quer saber português? Quer saber português? Quer saber português? Quer saber português? Quer saber português?

O que é a escola integrada. — O que é a escola integrada? O que é a escola integrada?

Projeto experimental. — Projeto experimental. Projeto experimental. Projeto experimental. Projeto experimental. Projeto experimental.

RELACIONAS HUMANAS. — Relações humanas. Relações humanas. Relações humanas. Relações humanas. Relações humanas.

MUSEOLOGIA. — Museologia. Museologia. Museologia. Museologia. Museologia. Museologia. Museologia. Museologia. Museologia.

Assaíão também vai mudar. — Assaíão também vai mudar. Assaíão também vai mudar. Assaíão também vai mudar. Assaíão também vai mudar.

EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA. — Educação moral e cívica. Educação moral e cívica. Educação moral e cívica. Educação moral e cívica.

COMPANHIA ESTADUAL DE GÁS
CEG - GB
ENGENHEIROS QUÍMICOS E TÉCNICOS QUÍMICOS

A Companhia Estadual de Gás — CEG-GB, possui vagas de Engenheiros Químicos e Técnicos Químicos de grau médio recém-formados.

Os candidatos deverão apresentar-se à Seção de Ensino e Seleção — Rua Francisco Eugênio, 46 — de segundo a sexta-feira, entre 8:30 às 11:30 horas, atendendo às exigências e portando os documentos abaixo indicados:

- a) ... Sexo Masculino;
- b) ... Currículo Escolar (expedido pelo secretário da Escola e que tiver pendência);
- c) ... Registro no C.R.Q.;
- d) ... Título de Eleitor;
- e) ... 1 (um) retrato 3 x 4

45304

Fonte: Biblioteca Nacional Digital Brasil.

Figura 21 – Destaque para a matéria sobre o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas. Folha “Educação” do jornal *Correio de Manhã*, dos dias 12 e 13 de abril de 1970, página 16.

SÃO PAULO (Sucursal) — A escola integrada de oito anos é a meta básica da reformulação do ensino municipal em São Paulo. Começando a funcionar este ano, em termos experimentais, ou seja, em uma escola-piloto, a escola integrada deverá revolucionar os processos educacionais brasileiros. Isto por que, embora a experiência comece em São Paulo, e deva ainda passar por algumas etapas, para verificação de seus resultados, apresenta-se como uma possível solução para o problema educacional do País.

A educação no Brasil enfrenta complexos problemas, em consequência das grandes diferenças de desenvolvimento entre as regiões, mas num plano geral do setor, encontramos o maior problema existente de cada um alunos que cursam o primário, apenas 3 conseguem ingressar numa faculdade. Num país em desenvolvimento este quadro não é nada animador. Acrescente-se, ainda, que nem todas as crianças em idade escolar, conseguem ir à escola, e das que conseguem concluir o primário e chegar ao ginásio, aproximadamente 800 mil (conforme estatística de 1967), apenas 70 mil passam para os cursos médios.

Partindo disso é que se tenta agora reformular o ensino básico, entrosando primário e ginásio, que com o tempo não deverão mais ser etapas separadas, mas sim contínuas. É uma forma de assegurar a educação básica, estipulada obrigatoriamente em um mínimo de 8 anos, pela Constituição Brasileira de 1967.

princípios de liberdade e solidariedade humana.

Num estudo das características psicológicas da criança e do jovem, concluiu-se da necessidade de aplicar um método que inicialmente proporcione formas de pensamento que levem ao descobrimento, e métodos de pensamento caracterizados pela capacidade de aplicação da análise e da síntese (segundo uma teoria de Angel Diego Marques). Assim a aprendizagem é feita por etapas sucessivas, que se adaptam naturalmente, formando todo um processo de estudo consciente e não decoratório, como era feito.

Como vão ficar os currículos.

O período escolar será dividido em 4 níveis, cada um durando 2 anos. As disciplinas que compõem o currículo da nova escola abrangem as áreas de comunicação, e expressão, estudos sociais, iniciação às ciências e estrutura de trabalho na comunidade. Comunicação abrange: línguas, artes e educação física. Estudos sociais engloba as matérias: História, Geografia e formação para a comunidade. Na parte de iniciação às ciências encontram-se a Matemática e as Ciências Naturais. A última, a estrutura de trabalho da comunidade, abrange disciplinas de atividades agrícolas e extrativas, comerciais e industriais. Devido ao próprio caráter das matérias, percebe-se que parte do curso consta de aulas teóricas e outra parte de aulas práticas.

plês, fazendo com que ele saiba de seu aproveitamento, cada aluno deverá ter uma ficha psicopedagógica, onde os professores anotarão os progressos verificados e uma ficha de avaliação baseada em notas de trabalhos realizados. Mensalmente o conselho de professores deverá reunir-se para discutir os problemas dos alunos e para estudar critérios de avaliação. E os próprios alunos ficarão cientes de sua situação. Esta é uma forma de fazer com que eles se responsabilizem por seu progresso, não através do medo de repetir, mas, e principalmente, como incentivo ao estudo. Assim é que se pretende forjar a consciência clara da necessidade de estudar para aprender e não para passar de ano.

Todas essas modificações requerem uma grande mudança também no magistério. É toda uma transformação no espírito do ensino, uma saída dos erros tradicionais, para caminhos melhores. É claro que vai ser necessário desenvolver um trabalho maior, até que tudo entre na normalidade. A avaliação não será pura e simplesmente em função de notas, mas de todo o comportamento do aluno. Portanto, cada professor deverá conhecer bem cada integrante de sua classe.

Os professores deverão integrar-se no plano pedagógico, para uma coordenação eficiente do plano de trabalho. Assim, haverá treinamento especial para o corpo docente, dividido em fases, de preparação, complementação e revisão.

O que é a escola integrada

Mesmo na cidade de São Paulo, onde há menor índice de carência escolar em confronto com as demais regiões brasileiras, os problemas são bem complexos. Partindo do fundamental, que é a escola primária, podemos verificar uma inadequação quanto a objetivos, métodos, currículos e programas. Isso leva a uma situação em que, ao lado de um crescimento numérico de matrículas no primeiro grau, existe um decréscimo do quociente de matrículas nos anos seguintes.

Concluído o primário, os que ingressam no ginásio sentem dificuldade para adaptar-se às novas matérias, porque a preparação anterior foi insuficiente, uma vez que muitas escolas primárias funcionavam até o ano passado, em períodos de três horas para cada ano. O que são três horas para o cumprimento eficiente dos programas? Trata-se de um ensino bastante superficial, que não capacita os estudantes para enfrentar outros estágios, senão com grandes dificuldades de adaptação.

O que se vai tentar agora é a integração de primário e ginásio de forma mais coerente com aproveitamento de tempo e recursos, eliminando a descontinuidade até agora verificada. Dessa forma tenta-se também impedir o abandono do estudo, proporcionando ensino básico de oito anos para toda a população em idade escolar. Ainda não se pode aquilatar se esta experiência surtirá os efeitos desejados, se de fato poderá solucionar o problema educacional brasileiro, mas as esperanças são grandes. Há uma quantidade enorme de exemplos a seguir. Nos países desenvolvidos, por exemplo, é o que se faz. E mais, em período integral de oito horas por dia.

A Secretária de Educação e Cultura do Município de São Paulo se propôs a levar adiante essa experiência da escola integrada onde serão desenvolvidas atividades coordenadas, que proporcionem reduzir a percentagem de evasão escolar, excluindo os inconvenientes dos exames de admissão e das diferenças de estrutura entre primário e ginásio. A primeira escola-piloto funcionará no IMEP — Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, situado na Rua Humaitá. Em 1971 deverá haver 12 escolas desse tipo — uma em cada região administrativa do município. No triênio 1972-1975 espera-se a integração de todo o sistema de ensino municipal dentro das bases da escola integrada.

Aqui está um grave problema de nossa estrutura escolar. Tradicionalmente existem dois períodos letivos em cada semestre, porém com largos espaços de férias. Além disso, muitas vezes, as escolas não começam a funcionar devidamente no tempo obrigatório, isso aconteceu no ano passado, quando as crianças, em várias regiões de São Paulo, ficaram esperando pelas professoras efetivas até maio, quase.

Por lei, existe a obrigatoriedade de 200 dias letivos anuais, mas isso não é cumprido objetivamente. Nota-se, na prática, um desperdício de horas letivas, que já não são suficientes para um ensino adequado.

A grande inovação que o IMEP pretende trazer é a distribuição mais coerente das horas de estudo oficiais, introduzindo os períodos letivos trimestrais, com períodos intermediários de férias, levando em conta os problemas de fadiga escolar. Não só dos professores, como também dos alunos. O que acontece normalmente é um processo de aprendizado na base da memorização pura e simples, acarretando baixo rendimento escolar e indisciplina dos alunos. Ainda mais, com essa larga faixa de férias, o aluno sai de um ano e quando começar outro já esqueceu muitas coisas, o que acarreta a necessidade de pelo menos no primeiro mês no ano seguinte, os professores terem que voltar a pontos dados anteriormente.

No próprio currículo escolar, as falhas são gritantes: há sem dúvida uma repetição desnecessária de matérias: por exemplo, com relação à história: é dada no primário, estudando a esfera brasileira de modo superficial o que se repete no ginásio quase da mesma forma, só com uma diferença: há mais datas para decorar. Portanto, os alunos vão progressivamente perdendo o entusiasmo de estudar, acostumam-se a memorizar apenas e não a estruturar os conhecimentos adquiridos, de forma crítica.

Com a escola integrada espera-se sanar esse mal através de melhor aproveitamento dos períodos letivos, dividindo-os de outra maneira, mais didática e apresentando as matérias continuamente e não repetidamente.

Os períodos letivos ficariam divididos assim:

Trimestres	Períodos	Dias Letivos
Primeiro	9/2 a 10/5	71
Segundo	1/6 a 31/8	75
Tercêiro	29/9 a 31/11	60

Mas isso é só uma primeira etapa, e trabalho grosso mesmo vem no próximo desenvolvimento da escola integrada, que vai exigir mais dedicação do corpo docente, trazendo compensação, melhores resultados do que os verificados atualmente. O certo é que como está, nosso ensino primário e secundário é deficiente desperdiça os poucos recursos existentes e não conscientiza alunos e professores da Pátria e da humanidade.

Projeto experimental

Para cursar a escola-piloto integrada houve seleção de alunos, tanto para o 1.º ano quanto para o 5.º. Houve 60 vagas para cada etapa. A seleção esteve sob a responsabilidade de educadores especializados, que realizaram entrevistas individuais e testes com os alunos, mas em 1971 não vai mais ser necessário isso, porque a passagem do 4.º para o 5.º ano deverá constituir-se em rotina. Isso termina com o fantasma da admissão que atemorizava todos os saídos do curso primário.

O plano da escola integrada foi elaborado pela equipe técnica do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, sob a orientação do prof. Paulo Nathanael Pereira de Souza, diretor do Departamento Municipal de Ensino. Integram a equipe técnica Maria Iracilda Robert (diretora), Maria Stella de Melo (assessora administrativa), Bernadete Angelina Gatti (orientadora educacional) e Therezinha Afife Lauand (orientadora pedagógica).

Além dessa experiência importantes, o município de São Paulo pretende outras metas, a partir de 70. A mais importante é não deixar nenhuma criança sem escola e enquanto não estiver em funcionamento para todos o plano da escola integrada, tentar algumas soluções imediatas para os problemas que se têm agora.

Em primeiro lugar há necessidade de aumentar o número de horas por turno escolar nas escolas de 4 anos, que devem funcionar daqui por diante em turnos de quatro horas, não mais de três como em outros anos. Não é possível ministrar um ensino satisfatório em apenas três horas por dia — isso não representa nem um mínimo, uma vez que o ideal mesmo, embora não haja condições, é a escola de horário integral, onde o aluno permanece 8 horas por dia, recebendo refeições inclusive.

Para conseguir tudo isso é necessário reformular também o espírito do magistério. Adaptar os professores aos métodos mais modernos de ensino para que possam desenvolver adequadamente o plano da escola integrada. Para tanto, o IMEP já oferece cursos de treinamento profissional. Atualmente, faz um segundo curso para diretores e assistentes pedagógicos, além de outros, de preparo específico, para o pessoal do corpo docente.

Para a formulação do currículo foram estudadas três questões fundamentais: o tipo de educação que se pretende dar para a criança e o adolescente, suas características psicológicas e os meios para conseguir os fins desejados.

Quanto à educação, concluiu-se que a formação deve ser em sentido de preparar o jovem para uma sociedade democrática, nos

MUSEOLOGIA

Abertas as inscrições do Pré-Vestibular de MUSEOLOGIA na Secretaria do Curso Superior de MUSEOLOGIA do Museu Histórico Nacional. Início das aulas será no dia 13 de abril, a partir das 13 horas. Seja MUSEÓLOGO frequentando nosso curso. Tel.: 204-3454. 20513

As férias, então, seriam distribuídas para os alunos da seguinte maneira: entre janeiro e fevereiro, 39 dias; em maio 20 dias; em agosto 20 dias; e em dezembro 16 dias. Dessa forma, dá um total de 95 dias de descanso, porém de maneira bem mais racional.

Avaliação também vai mudar

Até agora o critério utilizado para avaliação baseia-se numa média mínima fixada, mas o que é realmente importante não reside aí. O aluno mesmo não compreende de fato por que tem que repetir um ano ou por que passou. Simplesmente é ele tem que aceitar os critérios, quando é o maior interessado na questão. Não basta o professor dizer "você não passou porque não estudou", mas antes o aluno tem que ter condições para interessar-se em aprender. É necessário que compreenda a importância da obtenção de conhecimentos e não fique preocupado em conseguir as notas que lhe possibilitarão passar de ano. No esquema da escola integrada isso vai desaparecer, dando lugar a uma promoção automática, ou seja, o aluno apto a prosseguir em outro nível, prosseguirá, caso contrário, terá condições para recuperar-se. Mas o principal na nova orientação é que se vai preparar os estudantes para uma auto-avaliação. Como vai ser isto? Bastante sim-

É importante lembrar a condição social dos alunos que estudam em escolas gratuitas. Em sua grande maioria não possuem recursos e depois do primário geralmente não podem continuar estudando. Com que base saem do primário para enfrentar a vida? No máximo, alfabetizados. A idéia da Prefeitura é aproveitar salas de aula para fornecer ensino profissional, através da criação de centros em colaboração com o Estado. A oferta dos técnicos de nível médio. Esse plano será de matrículas deve ser aproximadamente de 50 mil, equivalente ao atendimento de 40% dos alunos saídos do primário. Os centros formarão técnicos para os setores secundário e terciário da economia.

Educação moral e cívica

É obrigatória nos estabelecimentos municipais de ensino, através de um decreto de Paulo Maluf, datado de abril do ano passado. O objetivo dessa medida é criar "entre a infância e a juventude uma mentalidade sadia e compreensiva de suas obrigações morais e deveres inalienáveis para com a Pátria brasileira".

Cada escola deverá, pelo menos semanalmente, proceder a um hasteamento da bandeira, e reunir os alunos e professores para cantar o Hino Nacional. Ainda serão programadas palestras, exposições e outras atividades relacionadas com o culto dos grandes professores sobre sua missão.

Fonte: Biblioteca Nacional Digital Brasil.

Primeiramente, gostaríamos de chamar atenção para a imagem que aparece acima do título e que também é conteúdo a ser investigado. Ao destacar a imagem, temos o seguinte:

Figura 22 – Fotografia panorâmica do que seria o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, Jornal *Correio de Manhã*, dos dias 12 e 13 de abril de 1970, página 16.



Fonte: Biblioteca Nacional Digital Brasil.

O centro da fotografia (acima) se refere ao que seria o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, porém, não é possível saber ao certo, pois não há nenhuma indicação (não há legendas). Como não há qualquer tipo de indicação, é necessário analisar a imagem

como representação e pensar na arquitetura urbana que rodeia o prédio em destaque na imagem.

Ao olhar a imagem, o Instituto seria este prédio que se diferencia do seu redor por sua construção semicircular e por estar ao centro da fotografia. Atrás deste prédio vemos uma espécie de rotatória seguida por uma rua em linha reta, a qual desemboca numa bifurcação de duas outras ruas. As linhas que predominam na imagem são retas e arredondadas, o que passa a ideia de uma parte de um bairro planejado. Supondo que a imagem se referia à localização do instituto num bairro da cidade de São Paulo, percebemos uma preocupação em mostrar certa urbanização que o rodeava: as linhas retas das ruas e pequenos quarteirões retangulares ao seu redor. Dessa forma, a “escola ideal” parecia se desenvolver num bairro planejado e bem estruturado.

Porém, quando se compara a imagem acima com outra que aparece dentro da *Revista do Ensino Municipal* ou até mesmo com as plantas destacadas no primeiro item deste capítulo, vemos uma grande diferença tanto na estrutura física quanto nos arredores do instituto-escola.

Figura 23 – Fotografia do prédio do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, *Revista do Ensino Municipal*, nº 1, março de 1970, página 26.



Rua Humaitá, 480. Neste prédio funcionará, a partir de 1970, a escola integrada pioneira.

Fonte: Acervo da Memória Documental – Secretaria Municipal de Educação.

Diferentemente da figura 22, a imagem acima possui uma legenda: “Rua Humaitá, 480. Neste prédio funcionará, a partir de 1970, a escola integrada pioneira”. Esta fotografia

está dentro do “Caderno Especial”: uma parte do periódico que se dedicou exclusivamente para tratar da chamada “escola integrada”.

O primeiro ano da experiência do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas teve como suporte de divulgação a *Revista do Ensino Municipal*. A primeira e única edição saiu em março de 1970, justamente no mesmo período em que o IMEP havia iniciado seus trabalhos com as classes experimentais de oito anos. Apesar de ter tido edição única, não parecia ser esse seu intuito, pois em seu expediente ela aparece como sendo a de número um. A sua não continuidade pode estar relacionada à forma artesanal como era produzida ⁶⁴.

“Nenhuma criança ficará sem escola”: esta citação do então prefeito Paulo Maluf (1969-1971) aparece ainda na capa da *Revista do Ensino Municipal* (figura 24). Com letras grandes e destacadas pelas aspas, a frase está ao lado de uma montagem que representa três crianças de idades diferentes (possivelmente representando os diferentes níveis de ensino e a pretendida integração curricular entre o ensino primário e secundário). Os dizeres “Escola Integrada, uma Revolução Educacional” constam no rodapé da capa. Apesar de estar em letras menores, seu fundo azul se assemelha ao fundo do topo da capa, na qual lê-se o nome do periódico em letras grandes em branco e amarelo.

⁶⁴ Essa forma artesanal também foi uma característica ressaltada por Alexandre Pianelli Godoy com relação à revista *Escola Municipal*, o que fazia com que a anuidade do periódico correspondesse sempre ao ano anterior, alterando-se a data para o ano de circulação. Cf. GODOY, Alexandre Pianelli. “O modelo escolar paulistano na revista *Escola Municipal* (1968-1985)”. No caso da *Revista do Ensino Municipal*, o seu expediente informa que a data da publicação foi no começo de 1970, porém seus artigos datam acontecimentos e ações que teriam sido realizadas ao longo do ano anterior.

Figura 24 – Capa da *Revista do Ensino Municipal*, publicada em março de 1970.



Fonte: Acervo da Memória Documental – Secretaria Municipal de Educação.

Amarelo, azul e verde são as cores que se destacam na capa e simbolizam o compromisso do município de São Paulo com a educação não só desta cidade, mas do país. As cores representam também o tom nacionalista que o prefeito usou no editorial da revista:

Com os olhos postos no Brasil-Grande Potência, que ressumará das medidas vitalizadoras que a Revolução de 1964 injetou nas raízes da nacionalidade, a Prefeitura do Município de São Paulo não tem poupado esforços no sentido de contribuir com sua cota, adequando, em qualidade e quantidade, o seu sistema escolar às inadiáveis e urgentes tarefas da preparação da infância e da juventude para o exercício da cidadania e da produtividade (REVISTA DO ENSINO MUNICIPAL, 1970, p. 1).

Vale lembrar que a *Revista do Ensino Municipal* era um órgão informativo da Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura do Município de São Paulo. Era, portanto, editada pela Secretaria de Imprensa do Gabinete do Prefeito. Enquanto uma revista de cunho oficial pretendia divulgar os avanços na área educacional realizados pelo prefeito e colocava, dessa forma, a escola paulistana no caminho do progresso ao qual o Brasil parecia estar destinado, conforme a mensagem do próprio representante executivo da cidade.

Este nacionalismo do editorial assinado pelo prefeito e em conjunto com o patriotismo das cores da capa da revista reflete na imagem em que aparece o prédio do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas destacada pela figura 23.

A partir desta imagem vemos crianças saindo de um prédio de três andares. No mesmo plano ainda tem-se uma pequena edificação anexa, com estacionamento de veículos à frente e três bandeiras hasteadas. Ao fundo vê-se prédios mais altos que o edifício de três andares em destaque na imagem.

As crianças estão no mesmo plano em que as bandeiras foram hasteadas. Apesar de não sabermos ao certo quais bandeiras eram, pressupomos que se tratam das bandeiras do Estado de São Paulo (à direita), do Brasil (no meio), e do Município (à esquerda). De qualquer forma, a disposição das bandeiras e das crianças na imagem vai ao encontro da capa desta revista e do editorial do Prefeito Paulo Maluf.

Fazendo uma comparação entre as imagens propagadas pelos dois veículos de imprensa aqui analisados (o jornal e a revista), temos a seguinte interrogação: se a imagem do jornal *Correio da Manhã* corresponde ao seu título (“São Paulo já tem uma escola ideal”), há então um problema de concordância entre imagem e texto. Ainda no primeiro parágrafo tem-se a seguinte informação:

Começando a funcionar este ano, em termos experimentais, ou seja, em uma escola-piloto, a escola integrada deverá revolucionar os processos educacionais brasileiros. Isto por que, embora a experiência comece em São Paulo, e deva ainda passar por algumas etapas, para verificação de seus resultados, apresenta-se como uma possível solução para o problema educacional no País (CORREIO DA MANHÃ, 12 e 13 de abril de 1970, p. 16).

Esta informação, juntamente com o título da matéria e a imagem da revista nos dão pistas de que a construção do instituto-escola piloto já estava pronta em 1970 para receber estudantes que integrariam as classes experimentais.⁶⁵ Sendo assim, a imagem trazida pelo jornal carioca não corresponde ao local onde o instituto estava localizado e o prédio que foi destacado também não é o mesmo⁶⁶.

O suposto erro do jornal revela o tipo de interesse do *Correio da Manhã* em matéria de educação. Há nele um tom de imediatismo: “já tem uma escola ideal”, “apresenta-se como

⁶⁵ Não é nosso propósito neste momento investigar se as crianças que aparecem na fotografia pertenciam ao instituto ou foram colocadas para “ilustrar a imagem”. Por ora, procuramos comparar as dependências físicas que aparecem nas imagens para investigar a arquitetura do instituto, a propaganda que se fazia dele e o lugar em que estava localizado.

⁶⁶ Ainda com relação à imagem destacada pelo jornal carioca, notamos que sua estrutura e arquitetura, ainda que vista de cima, se assemelhava com a proposta desenvolvida por Hélio Duarte durante o segundo convênio escolar (1949-1953), ou seja, os projetos-tipo influenciados pelo escolanovismo. Este projeto-tipo, em específico, tinha como pilares três blocos: o bloco da administração, o de ensino e o de recreação, ou seja, uma arquitetura divergente do prédio que veio a abrigar a experiência da escola de oito anos do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, já no final da década de 1960.

uma possível *solução* para o problema educacional no País”. As expressões passam a ideia de algo pronto e feito em um curto espaço de tempo para ser aplicado também em pouco tempo e larga escala por todo o país.

A matéria foi dividida em seis partes: uma pequena introdução, “O que é a escola integrada”, “Como vão ficar os currículos”, “Avaliação também vai mudar”, “Projeto Experimental”, “Educação moral e cívica”.

Atentando para o conteúdo da matéria do jornal percebemos um discurso que vai ao encontro do apresentado na *Revista do Ensino Municipal*. Notamos alguns pontos em comum entre os subtítulos utilizados pelo jornal e a divisão do índice da revista na qual, pela primeira vez, foi divulgada a proposta para a sua própria rede de ensino:

Figura 25 - Índice da *Revista do Ensino Municipal*, março de 1970, p. 2.

ÍNDICE	PÁGINA
EDUCAÇÃO E CULTURA	3
PROGRAMA DE AÇÃO PARA 1970	8
GRANDES INOVAÇÕES NO SISTEMA EDUCACIONAL	9
A ESCOLA INTEGRADA	
Considerações gerais	14
Objetivos	15
Níveis do Ensino - Currículo	16
Calendário Escolar	23
Avaliação e promoção	23
Treinamento de professores	25
Critério e Recrutamento de alunos	25
Documentação, controle e divulgação da experiência	25
O SIGNIFICADO DA ESCOLA INTEGRADA DE OITO ANOS	
Paulo Nathanael Pereira de Souza	27
QUADRO CURRICULAR DA ESCOLA INTEGRADA	28
EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA	29
A RELEVANTE MISSÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA	31
REGULAMENTADO O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS	32
ADMISSÃO DE PROFESSORES SUBSTITUTOS	33
FATOS E PROBLEMAS DO ENSINO ATRAVÉS DA IMPRENSA	35
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO	36
PREFEITURA SELECIONA AUXILIARES PEDAGÓGICOS	36
50 PROFESSORES PREPARADOS PARA PÔR EM PRÁTICA A ESCOLA INTEGRADA	37
PREFEITURA PROMOVE REVOLUÇÃO NAS TÉCNICAS DO ENSINO PRIMÁRIO	37
ANO LETIVO DE 1969 SE ENCERRA COM BOAS NOTÍCIAS PARA 1970	38
PREFEITO ENTREGA BOLSAS DE ESTUDOS: 400 MIL NOVOS	39
PISCINAS EM NOVE ESCOLAS MUNICIPAIS	40

2 -- ENSINO MUNICIPAL

Fonte: Acervo da Memória Documental – Secretaria Municipal de Educação.

Comparando as divisões do jornal com o índice acima, temos: “A escola integrada” e “O significado da escola integrada de oito anos”, “Níveis de Ensino – Currículo” e “Quadro curricular da escola integrada”, “Avaliação e promoção” e “Educação Moral e Cívica”. Este último artigo aqui destacado foi colocado com o mesmo título no jornal carioca. Desta forma, o discurso do jornal parece condensar a proposta da escola integrada divulgada pela imprensa

oficial da prefeitura de São Paulo. Voltemos ao editorial da revista. Já no final do discurso do prefeito, temos o seguinte:

Nosso objetivo é o de que nenhuma criança fique sem escola no Município de São Paulo. E assim, sirvo-me do ensejo para endereçar ao operoso magistério municipal as saudações do Prefeito, pelo muito que vem realizando em prol da criança paulistana, e para testemunhar a minha certeza de que, do seu idealismo e da sua dedicação muito podem esperar os anseios do Brasil Grande, de hoje e do futuro (REVISTA ENSINO MUNICIPAL, 1970, p. 1).

Por meio desta citação compreendemos que o público-alvo da revista era o professorado paulistano: o chefe executivo do município pretendia falar “diretamente” com elas e eles: “endereçar ao operoso magistério municipal”. O prefeito encerra seu discurso com uma convocação patriótica que ele achava que as professoras e professores municipais também deveriam ter. Com isso, colocava sobre o corpo docente a responsabilidade de levar o Brasil a ser uma grande potência pela educação.

A opinião do jornal reitera o tom patriótico e nacionalista e lança mão da responsabilidade do professorado:

Mas isso é só uma primeira etapa, e trabalho grosso mesmo vem no próximo desenvolvimento da escola integrada, que vai exigir mais dedicação do corpo docente, trazendo compensação, melhores resultados do que os verificados atualmente. O certo é que como está, nosso ensino primário e secundário é deficiente e desperdiça os poucos recursos existentes e não conscientiza alunos e pro-heróis da Pátria e da humanidade (CORREIO DA MANHÃ, 12 e 13 de abril de 1970, p. 16).

O *Correio da Manhã* se aproxima e assimila as convicções do prefeito da cidade de São Paulo e da imprensa oficial:

Além dessa experiência [sic] importantes, o município de São Paulo pretende outras metas, a partir de 70. A mais importante é não deixar nenhuma criança sem escola e enquanto não estiver em funcionamento para todos o plano da escola integrada, tentar algumas soluções momentâneas para os problemas que se têm agora (CORREIO DA MANHÃ, 12 e 13 de abril de 1970, p. 16, grifo nosso).

A partir das citações acima percebemos que o texto do jornal carioca dizia respeito à experiência com classes experimentais iniciada pelo Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, em 1970, e não com a experiência das escolas projetadas pelos arquitetos modernos dos anos de 1950 representada pela imagem que apenas servia de ilustração para a matéria do *Correio da Manhã*.

Sendo assim, a confusão cometida pelo jornal evidencia como este veículo da imprensa tratava as questões educacionais. Ao igualar projetos políticos pedagógicos antagônicos, o *Correio da Manhã* colabora para a divulgação do IMEP como “pioneiro”, com sua “escola ideal” ou “escola-piloto” e utiliza para isso um tom bastante nacionalista e salvacionista. O destino da educação e dos “pro-heróis da Pátria e da humanidade” estaria nas

mãos das professoras e dos professores que fariam parte da “experiência revolucionária” do Instituto-escola e dos demais docentes do município de São Paulo.

Portanto, o que estes veículos de imprensa fizeram foi representar o IMEP como a grande solução para os problemas da educação, que também não foram devidamente pormenorizados. Imputava também ao corpo docente a responsabilidade de levar a empreitada da escola integrada adiante. O “operoso magistério” seria o salvador da pátria. Por suposto, os problemas envolvendo a integração curricular também seriam colocados em sua conta. Esta questão, todavia, deverá ser desenvolvida a partir do capítulo III, quando entraremos de fato no instituto-escola para entender seus trâmites curriculares e impasses internos e que não foram divulgados pela grande imprensa.

2.3 A escola integrada vai à Brasília: a apropriação do ensino primário de oito anos em tempos de reforma educacional

Até o presente momento, analisamos a construção material (arquitetura escolar) e discursiva (impressos pedagógicos e não pedagógicos) acerca do instituto-escola. Cabe agora analisar a forma como este discurso foi replicado e se consolidou dentro do processo de reforma do ensino durante a ditadura civil-militar.

Como salientado no item anterior foi feita uma ampla propaganda em prol da permanência dos militares no poder. Isto era necessário para que a intervenção militar fizesse sentido para a população. Uma das estratégias foi dar ares de legalidade e democracia à ditadura e aplicar reformas sociais para tentar obter o apoio da sociedade civil. Sobre estas reformas, Daniel Aarão Reis (2004) explica quais eram as demandas sociais anteriores ainda ao golpe civil-militar.

Greves econômicas e políticas, manifestações, comícios, invasões de terra, nunca se vira, como já se disse, algo semelhante na história republicana brasileira. Desejavam, em síntese, melhorar as condições de vida e de trabalho e também os níveis até então alcançados de participação no poder público. Havia neles a percepção de que o surto desenvolvimentista dos anos 50, embora tendo promovido grande mobilidade geográfica e social, não distribuía equitativamente as benesses e os lucros auferidos, nem ampliara de forma significativa a democratização do Estado e das instituições. As demandas enfeixaram-se gradativamente num programa, o das *reformas de base*, porque, alegava-se, era preciso reformar as bases do sistema econômico e do regime político. Reforma agrária, urbana, bancária, financeira, universitária, educacional. Reforma das políticas públicas, em especial do estatuto dos capitais estrangeiros, que deveriam ser controlados e, no limite, em certos casos, expropriados (REIS, 2004, p. 34-5).

Nem todas estas reformas eram do interesse dos militares. Muito menos a forma como deveriam ser feitas antes do golpe. Sendo um regime autoritário e antidemocrático, a maioria da população ficou de fora de debates, como foi o caso da lei de reforma do ensino. A *forma*

como foi feita esta última nos interessa, à medida que sua ideia pode ser associada à inovação curricular proposta pelo IMEP.

Os trâmites para a reforma do ensino no país foram analisados por Sandra Frankfurt (2011) em sua tese de doutorado intitulada *Da Escola Normal à Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau: práticas e apropriações (1961-1981)*. A pesquisadora analisa a proposta de mudança de formação de professores apresentada dentro da Lei de Reforma do Ensino, nº 5692 de 1971. A autora trabalha com todo o processo de feitura e promulgação da lei para analisar a forma como esta nova legislação teria sido aplicada na prática dentro de duas escolas da cidade de São Paulo.

Nosso interesse em seu trabalho se deve ao fato de Frankfurt apresentar os mecanismos internos do anteprojeto da lei a partir da composição dos membros do Grupo de Trabalho instituído pelo ministro da educação, Jarbas Passarinho.

Deve-se destacar que a primeira manifestação favorável à Lei 5692/71 é encontrada no Relatório do Grupo de Trabalho (GT) instituído pelo Decreto nº 66600, de 20 de maio de 1970, a fim de realizar “(...) estudos e sugestões para a atualização e expansão” do então ensino primário e médio. Evidentemente deve-se destacar que não se poderia esperar uma postura diferente, haja vista que aqueles que propunham a lei deveriam ser os primeiros a defendê-la.

Compunham o GT: P. José de Vasconcellos, como Presidente; Valnir Chagas, como relator; além de Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurídes Brito da Silva, Geraldo Bastos Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires (FRANKFURT, 2011, p. 80).

Para fins de análise, a pesquisadora apresenta um quadro com a cronologia da Lei nº 5692, desde o início dos trabalhos do Grupo de Trabalho até sua promulgação.

Quadro 2 - Cronologia sobre os trabalhos do GT instituído para elaborar o projeto de lei da reforma.

**CRONOLOGIA DA 5692/71 – DA INSTAURAÇÃO DOS TRABALHOS À
APROVAÇÃO DA LEI**

ANO	DATA	AÇÃO
1970	20 de maio	Promulgação do Decreto nº 66.600, que institui o GT para elaboração do Projeto de Lei para a reforma educacional
	15 de junho	Início das atividades do GT
	14 de agosto	Apresentação do relatório ao Ministro da Educação Jarbas Passarinho
1971	30 de março	Exposição de motivos do Ministro da Educação ao Presidente da República, Emílio G. Médici
	25 de junho	Mensagem do Presidente da República ao Congresso Nacional para votação do Projeto de Lei
	11 de agosto	Promulgação da 5692/71

Fonte: Diário Oficial do Estado de São Paulo, 28 de setembro de 1971, pp. 6-21.

Fonte: Frankfurt (2011).

Como podemos notar, toda a discussão e tramitação do projeto de lei levaram em torno de um ano e três meses, desde sua elaboração até a efetiva promulgação. Um tempo relativamente curto, tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 levou quinze anos até ser finalmente instituída. Havia pressa, portanto, para se colocar a lei de reforma em vigor. Outra informação relevante trazida pelo trabalho de Sandra Frankfurt deve-se à atuação, desde pelo menos a LDB de 1961, do padre Jose de Vasconcellos, ou seja, um representante da igreja dentro dos assuntos de educação⁶⁷.

Pode-se afirmar que o Padre Vasconcellos atuava, em 1970, como reconhecido representante dos interesses da Igreja no âmbito educacional, tanto é que a AEC [Associação de Educação Católica do Brasil] **organizou a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, na qual coube o referido padre fazer o prefácio.**

Com essa declaração observa-se, portanto, que ele, à medida que tentava convencer, sutilmente, os educadores ao cumprimento das determinações governamentais, explicitava também o lugar da AEC do Brasil no campo educacional, de controle de um número significativo de instituições de ensino e, assim, de mentes obedientes ao sistema. Essa relação parece justificar, anos mais tarde, a indicação dele para a presidência do GT analisado, haja vista ser um homem que, há muito, vinha defendendo os interesses do Estado, especialmente na linha do que, pelos resultados já conhecidos da 5692/71, se tornaram o ensino primário e médio: o primeiro, com escolaridade expandida, o segundo, organizado com formas mais flexíveis (FRANKFURT, 2011, p. 81-3, grifo nosso).

⁶⁷ Ainda de acordo com Frankfurt (2011): “Salesiano, o Padre José Vieira de Vasconcellos foi presidente, entre 1965 e 1974, da Associação de Educação Católica do Brasil (AEC). No período em que presidiu a AEC, estavam em curso as diretrizes do Plano de Emergência da Igreja no Brasil, instituído em 1962, que visava à renovação da vida cristã nas escolas e as do Concílio Vaticano II (1962-1965), que também passava a se preocupar com a educação, especialmente com a educação cristã nas escolas (Cf. Associação de Educação Católica do Brasil, 2007)” (p. 81).

Sua atuação e influência entre o meio educacional já era conhecida e reconhecida. Além disso, não seria a primeira vez que o padre José de Vasconcellos faria considerações iniciais em um livro sobre educação. Como vimos ao longo deste capítulo, o discurso da integração curricular entre o ensino primário e secundário do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas não se restringiu somente aos documentos oficiais presentes na *versão manuscrita*, nem nos impressos pedagógicos locais. Além de ter sido propagandeada pelo jornal carioca *Correio da Manhã*, a experiência municipal paulistana foi divulgada dentro do livro *A reforma do ensino*, de Aluizio Peixoto Boynard, Edília Coelho Garcia e Maria Iracilda Robert - esta última foi diretora do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas⁶⁸.

O livro *A reforma do ensino* foi fruto do curso que os três autores fizeram na Universidade de Brasília, na Faculdade de Educação, entre maio e julho de 1971. Eles teriam sido convidados pelo padre José de Vasconcellos, membro do Conselho Federal de Educação, para ministrar um dos cursos programados pela Associação de Educação Católica do Brasil. Este curso foi denominado “Renovação da Escola em face da nova Lei”, uma realização desta associação e parecia visar uma aceleração do processo para pôr em prática a nova lei e divulgá-la de maneira diferente da LDB de 1961. Ainda na “Apresentação” do livro, o padre Vasconcellos assim explica esta questão:

Essa Assembleia [Assembleia Geral da Associação de Educação Católica] tinha optado por um sistema de organização diverso dos tradicionais congressos de educadores. Em vez de teses gerais que seriam depois estudadas em grupos de trabalho e traduzidas em dezenas de “conclusões” que, quase sempre, permanecem letra morta, a AEC do Brasil proporcionou aos participantes da Assembleia cinco *ofertas* distintas que, na realidade, eram cinco cursos diversos, ministrados em regime ultra-intensivo a cinco categorias de educadores: os provinciais, os administradores, os diretores de estudos, etc. (BOYNARD; GARCIA; ROBERT, 1975).

Este curso, portanto, foi contemporâneo do processo de tramitação do projeto da lei de reforma do ensino, como podemos ver pelo quadro feito por Frankfurt. Nossa hipótese é de que existiu um diálogo entre o padre Vasconcellos, presidente do Grupo de Trabalho da lei de reforma, e os membros do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, no caso mais específico, com a diretora Maria Iracilda Robert.

O padre Vasconcellos provavelmente foi convidado para escrever a “Apresentação” do livro porque era o presidente do Grupo de Trabalho do anteprojeto da lei de reforma do ensino. Esta interferência da Igreja Católica em assuntos educacionais indicava a proximidade

⁶⁸ A primeira edição do livro data do ano de 1972. Houve ainda outras três edições: a segunda, em 1972 e a terceira, já em 1973. A última edição data de 1975. Esta é que será analisada aqui. O livro foi publicado pela Editora LISA – Livros Radianes S.A e em convênio com o Instituto Nacional do Livro/MEC dentro do Programa do Livro Didático e patrocinado pela Secretaria de Planejamento da Presidência da República. Este livro possui 426 páginas divididas em 34 capítulos que tratam da lei de reforma do ensino, nº 5692 de 1971.

entre o Estado e a Igreja desde pelo menos a última Lei de Diretrizes e Bases, em 1961. Mais do que isso, a possível relação estabelecida entre o presidente do GT e a diretora do IMEP teria desencadeado a apropriação da proposta curricular do Instituto, que já estava em prática desde 1970, e repercutido dentro do grupo de trabalho de forma a “solucionar” o impasse imposto pelo governo militar para a escolarização dos sete aos catorze anos. Sendo assim, a integração curricular entre o ensino primário e secundário já em execução pelo Instituto-escola chegava à Brasília provavelmente como a única saída encontrada não pelos membros do GT, mas pelos gestores do ensino municipal paulistano.

Como consequência desta empreitada, talvez não fosse à toa que o então diretor do ensino municipal, Paulo Nathanael Pereira de Souza, tenha sido chamado pelo ministro da educação para integrar o Conselho Federal de Educação:

P: Bom, a Lei da Reforma, essa lei 5692 ela tem que ser analisada em dois planos: o ensino chamado fundamental, básico, digamos, de Primeiro Grau, como chamávamos. Esse foi bem contemplado nessa lei, que adotou vários avanços do IMEP, vários avanços. O ministro Passarinho, que era meu amigo, vinha a São Paulo só para ver o IMEP. E como ministro da reforma, ele aproveitou, por exemplo, os oito anos de continuidade, as áreas de conhecimento do currículo e mais coisas.

T: Uhum...

P: Não é? Então, algumas coisas que integraram a 5692. Uma parte do ensino de Primeiro Grau deu resultado, estão aí para nós todos. Agora, a segunda parte dessa lei é que dizia respeito ao Ensino Médio, este ensino de Segundo Grau. Foi um desastre a nova lei porque os militares partiram do princípio de que era mais importante a formação técnica de que a formação humanística. Porque a formação humanística, queria ou não queira, era dar aquela formação geral que abre a cabeça das pessoas para a compreensão da vida. E o ensino técnico é limitado a determinados procedimentos que levam à construção de alguns objetivos ligados à especialização. (...)

O ensino geral tem que vir antes e formar a base. E depois cada um escolhe o caminho técnico que quer fazer. Mas não, o que fez a 5692? Substituiu a obrigatoriedade educativa do ensino geral pelo ensino técnico. Isso atrasou a educação brasileira em muitos e muitos anos. Um grande erro. Combati o tempo todo esta situação no Conselho Federal de Educação.

T: Aí o senhor já estava no Conselho. O senhor entrou quando no Conselho?

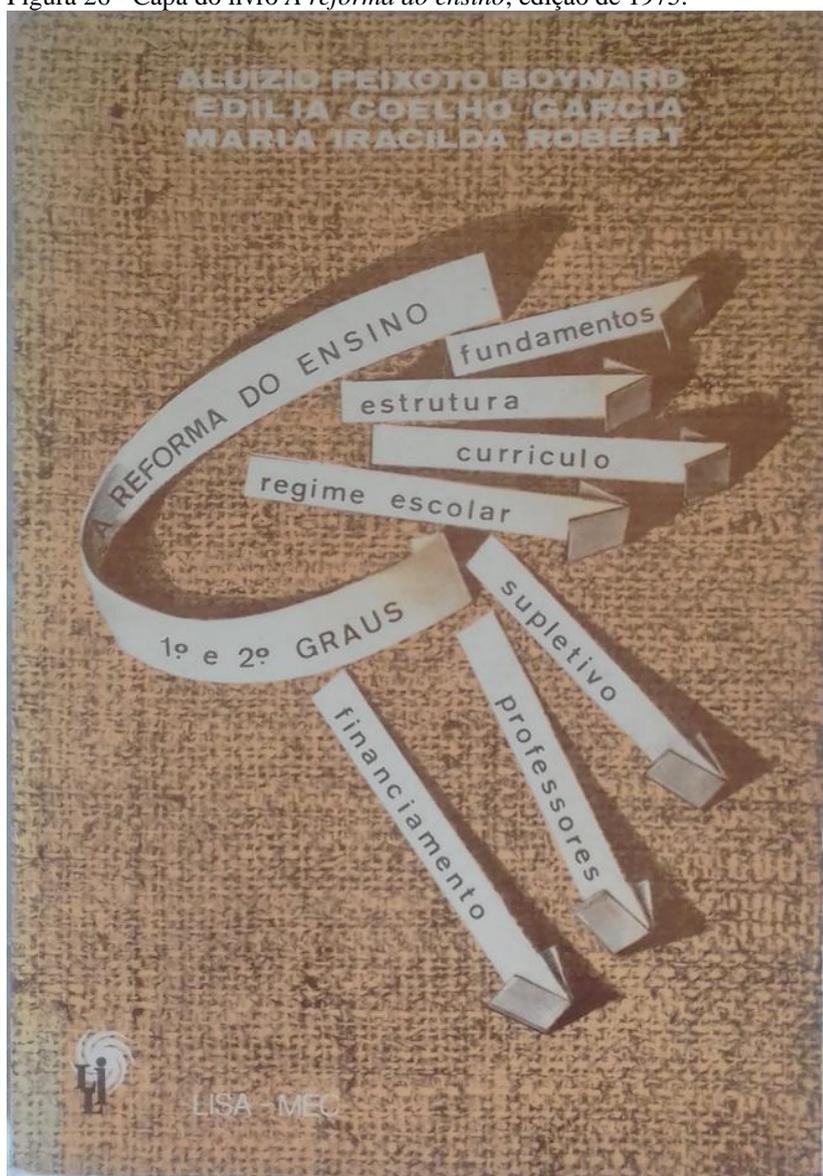
P: 71. Passarinho me pôs lá (ENTREVISTA COM PAULO NATHANAEL PEREIRA DE SOUZA, em 26 de abril de 2016).

De acordo com a entrevista, o ministro da educação já frequentava o Instituto-escola. Esta informação corrobora para compreender que o convite para participação da diretora do IMEP como palestrante em um dos cursos promovidos pela Associação de Educação Católica do Brasil não foi feito por acaso. É provável que a AEC e o Grupo de Trabalho, de maneira específica, já estivessem interessados nos avanços executados pelo município de São Paulo em matéria de integração dos ensinos primário e secundário algum tempo antes da assinatura da lei de reforma pelo ministro Jarbas Passarinho.

Além desta importante informação concedida pelo entrevistado, Souza também deixou explícita sua opinião com relação ao ensino de 2º grau proposto pela lei nº 5692 de 1971.

Apesar de este grau de ensino não ser objeto de nossa pesquisa, é interessante perceber as contrariedades trazidas pela proposta de um ensino mais técnico, substituindo a tradição do ensino secundário humanístico e propedêutico. O ensino técnico tinha características profissionalizantes, ou seja, de formação para o trabalho. Estas características faziam parte, em alguma medida, da capa do livro *A reforma do ensino*:

Figura 26 - Capa do livro *A reforma do ensino*, edição de 1975.



Fonte: Acervo pessoal.

A capa do livro apresenta a representação de uma espécie de etiqueta de papel com o título “A reforma do ensino 1º e 2º grau”, de modo que esta etiqueta abarca outras etiquetas menores em formato de seta, correspondendo aos conteúdos que apareceriam dentro do livro. A etiqueta de papel representava, de alguma forma, um dos materiais de trabalho do professor e do aluno. Dessa forma, a capa do livro procurava aproximar o trabalho realizado pelos

gestores de ensino com o pequeno trabalho realizado em sala de aula, criando assim uma identidade.

Tal identidade também ficava presente no fundo da imagem: a trama enquanto componente do saco de juta, bastante utilizado pelos trabalhadores manuais e braçais, representava a aposta da lei de reforma em se fazer mais próxima dos anseios da população de dar continuidade aos estudos, pela formação dos oito anos de ensino primário e, depois, pela capacitação do cidadão-trabalhador formado no ensino de 2º grau, de caráter profissionalizante. Desta forma, a reforma do ensino propagava-se como a reforma para a educação popular.

Figura 27 - Primeira página do índice do livro *A reforma do ensino*, de 1975.

ÍNDICE	
<i>Apresentação</i>	5
<i>Prefácio</i>	7
A legislação em vigor:	
Leis 4.024 e 5.692	15
Por que foram mantidos os 17 primeiros artigos da Lei de Diretrizes e Bases?	17
Lei n.º 4.024 de 20.12.61 (Artigos Mantidos)	23
Lei n.º 5.692 de 11.8.71	30
Ementa	43
Competência dos estabelecimentos de ensino	66
Competência dos Conselhos Estaduais de Educação	67
Competência do Conselho Federal de Educação	68
Fundamentação	71
Estrutura do ensino regular de 1.º e 2.º graus	73
Currículo	87
Ensino Supletivo	103
Regime Escolar e Didático	110
Financiamento	133
Professores especialistas	153
Duas experiências pedagógicas	163
Plano administrativo-pedagógico de uma escola integrada de oito anos ..	165
Curso Colegial Polivalente	187
Câmara de Ensino Primário e Médio	228
Legislação correlata (Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus) .	233
Por que uma legislação correlata?	235
Subemendas apresentadas e aprovadas perante a comissão	269
Sobre Educação Moral e Cívica (Decreto-lei 869)	272
Decreto n.º 68.065	275
Parecer n.º 94/71 do Conselho Federal de Educação	285
Normas para o Ensino de Educação Moral e Cívica	295

— 425 —

Fonte: Acervo pessoal.

Figura 28 - Segunda página do índice do livro *A reforma do ensino*, de 1975.

Programas de Educação Moral e Cívica	299
Sobre Exames Vestibulares	310
Sobre a fixação e reajustamento de anuidades escolares	371
Sobre infrações disciplinares	395
Sobre financiamento do Ensino e expansão e melhoria do Ensino Médio ..	397
Legislação sobre remuneração de professores	404
Sobre estágio de alunos nas Empresas	410
Legislação sobre formação de professores	412
<i>Bibliografia</i>	421

— 426 —

Fonte: Acervo pessoal.

A capa do livro apresenta alguns capítulos que aparecem em seu índice. Estes, porém, não constituíam os primeiros capítulos do livro sobre a reforma do ensino. Apesar de não pormenorizado no índice, o livro foi dividido em quatro partes: Primeira Parte - A legislação em vigor: Leis 4024 e 5692; Segunda Parte - Fundamentação; Terceira Parte - Duas experiências pedagógicas e Quarta Parte - Legislação correlata à nova Lei que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus.

Relacionando a capa do livro ao índice, vemos que foram priorizados na capa os capítulos referentes à segunda parte do livro. Possivelmente as partes que os autores achavam

poder mais interessar às professoras e professores que deveriam colocar a lei de reforma em exercício dentro da sala de aula. Porém, o índice revela outra hierarquia de capítulos que privilegiava explicar a então Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e justificar as alterações pelas quais passaria, a partir da promulgação de sua lei de reforma, em 1971.

Depois da “Apresentação” e do “Prefácio”, é apontada “A legislação em vigor: Leis 4024 e 5692”, ou seja, a LDB de 1961 e a lei de reforma, de 1971. O próximo capítulo trata da justificativa de terem mantido alguns artigos de 1961: “Por que foram mantidos os 17 primeiros artigos da Lei de Diretrizes e Bases?”. Esses artigos mantidos foram descritos e precedem a descrição da lei de reforma. Uma possível estratégia do livro para dar a entender certa continuidade entre as legislações. Esta primeira parte abarcava também as competências que os estabelecimentos de ensino, conselhos estadual e federal de educação deveriam ter para colocar a nova lei em prática. Ou seja, a primeira parte continha toda a estrutura burocrática da lei de reforma.

É interessante perceber que estas justificativas e toda a parte burocrática apareceram antes do currículo proposto pela nova lei. Mais ainda é importante pensar que o capítulo dedicado à formação de professores foi colocado somente no último capítulo da última parte do livro. Esta questão vai na contramão do reclame do prefeito Paulo Maluf, que conclamava os professores para cuidar dos “pro-heróis da nação” e abre um questionamento sobre quem seriam realmente os principais destinatários deste livro e sobre a real importância dos professores em face da reforma do ensino.

Se somente analisássemos o Prefácio, pareceria evidente que era um livro dedicado aos docentes. A partir de informações, como o número de páginas e sobre o convênio que produziu o livro, entendemos que o seu público-alvo seriam as professoras e professores de todo o país. Por coincidência ou não, o livro que adquiri leva o carimbo de seu provável antigo dono: um professor doutor. Mas dada a pouca importância prestada à formação docente e o fato de esta legislação não ter ouvido a maioria dos professores, pode ser que o livro estivesse mais endereçado aos administradores ou gestores de ensino: diretores, orientadores pedagógicos e educacionais. Estes sim, deveriam replicar a legislação entre seu corpo docente.

Ainda no Prefácio, é interessante perceber a forma como os autores elogiam os representantes educacionais dos estados, do Ministério da Educação e Cultura, do Conselho Federal de Educação e também o Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, cuja participação afirmam ter sido “honrosa e simpática” (Boynard; Garcia; Robert, 1975, p. 8). Este

documento procurou mostrar uma suposta participação de representantes de diversas camadas envolvidas com a educação no período, numa forma de demonstrar a legitimidade da reforma.

Atendiam ao convite de Sua Excelência o Senhor Ministro da Educação e Cultura, Senador Jarbas Passarinho; provinham de todo o Brasil e representavam Secretarias de Educação, Faculdades Federais de Educação, Superintendências de Desenvolvimento Regionais, órgãos do MEC e a Federação Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino no “Curso de Especialização sobre ensino de 1º e 2º graus”, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (BOYNARD; GARCIA; ROBERT, 1975, p. 7).

Esta diversidade é relacionada nas páginas seguintes ao Prefácio, em que foram apontados todos os participantes do curso, seguido de sua cidade e estado de origem. Ainda nesta parte, os autores assinalaram que

os educadores ali reunidos tinham sobre os ombros graves encargos e, alunos embora, examinaram exaustivamente o projeto de lei, e contribuíram para a discussão do projeto pelo Congresso Nacional, com sugestões que ensejaram muitas emendas aproveitadas (BOYNARD; GARCIA; ROBERT, 1975, p. 7).

Interessante ressaltar que os educadores estavam sob a condição de “alunos”, ou seja, provavelmente deveriam muito mais aprender como ensinar a partir da lei de reforma do que apresentar suas experiências como educadores. Era uma reforma que vinha, explicitamente, de cima para baixo, embora travestida de colaborativa. Foi o que também acentuou Sandra Frankfurt ao analisar o relatório do anteprojeto da lei de reforma:

A aparente heterogeneidade não significa respeito à diversidade de opinião. Ao contrário, observa-se essa heterogeneidade mais como uma estratégia voltada para a recepção da lei, do que como uma construção democrática, dado o próprio lugar destinado à acomodação do GT, bem como o controle que se exercia sobre as deliberações tomadas, pois, mesmo o anteprojeto tendo sido consequência das análises sobre as sugestões advindas de diversos lugares do país, essas deliberações, passavam pelo crivo do próprio Ministro, que na exposição de motivos deixa evidenciar o vetor das propostas para o anteprojeto de lei - de cima para baixo e não o contrário, como se poderia imaginar se considerado apenas o argumento da consulta pública (FRANKFURT, 2011, p. 97-8).

Ao contrário do que é dito por Frankfurt, o livro-documento passa uma ideia de cooperação, coesão e um “exercício de brasilidade” (Boynard; Garcia; Robert, 1975, p. 8). Assim como na *Revista do Ensino Municipal*, também podemos perceber aqui um grande tom de patriotismo.

A experiência do instituto-escola foi colocada já no início da Terceira Parte – Duas Experiências Pedagógicas⁶⁹. O texto é precedido, numa página anterior, de um pequeno excerto em itálico, sem autoria, falando sobre as experiências educacionais que levavam em conta a reforma da lei:

Toda reforma é a convalidação de uma exigência sócio-cultural. Visa determinar rumos que são reclamados por uma dada realidade. Eis porque acreditamos que nas várias regiões do país muitas têm sido as experiências

⁶⁹ A segunda experiência era o “Curso Colegial Polivalente (uma experiência de profissionalização no 2º grau)” e foi “elaborado por Edília Coelho Garcia [uma das autoras do livro *A reforma do ensino*] com a cooperação da equipe do Colégio Brasileiro de Almeida” (BOYNARD; GARCIA; ROBERT, 1975, p.187).

educacionais que se organizaram dentro dos (sic) princípios gerais preconizados pela reforma. E, talvez para animar os mais temerosos, apresentamos a seguir duas experiências realizadas em São Paulo e na Guanabara, relativas ao ensino de 1º e 2º graus, respectivamente (BOYNARD; GARCIA; ROBERT, 1975, p. 164).

Este excerto sem autoria revela algumas questões: a) a estratégia do livro para validar a letra da lei como se a sociedade estivesse a par de todas as suas tramitações; b) é também importante perceber a forma como se construiu a narrativa em torno da reforma: a experiência do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas é anterior à lei, assim como seu processo de desenvolvimento, mas aqui os autores cometem um anacronismo proposital ao já quererem demonstrar que a lei da reforma já estava em vigor em São Paulo e na Guanabara. Desta maneira, parecia que o município de São Paulo era quem “copiava” a ideia da reforma e atendia com antecedência ao “chamado da nação” para desenvolver um ensino que congregasse o primário e o secundário. E, c) que a nova lei pudesse “animar os mais temerosos”, ou seja, aquelas pessoas que não estavam convencidas da validade da lei ou das suas propostas para os ensinos no país. De acordo com Frankfurt, não pareciam ser poucos os “temerosos”, já que, ainda durante o processo de discussão e escrita do anteprojeto:

O investimento para convencer a opinião pública a favor da reforma não se restringia às consultas feitas em vários setores da sociedade, nos diversos estados da federação. Na introdução do relatório consta a informação de que os membros do GT mantinham contatos periódicos com a imprensa, sob a justificativa de possibilitar que um “representante credenciado do GT” mantivesse “a opinião pública a par da marcha dos trabalhos”. Segundo informado no relatório, essa medida fez com que novas sugestões chegassem ao GT em face dos comentários às notícias veiculadas. [...]

Observa-se que essa medida visava, além da justificativa explicitada, tentar convencer a população dos encaminhamentos que se pretendia dar à educação, para que, quando instituída a lei, as resistências pudessem ser mínimas, uma vez que já se estava preparando o terreno para que elas fossem aceitas e implantadas (FRANKFURT, 2011, p. 97).

A estratégia de tentar convencer pessoas pouco afeitas à nova legislação educacional nos faz perceber que a outra estratégia apontada por Sandra Frankfurt, qual seja a de “preparar o terreno” não havia sido suficiente. Por trás dessas resistências provavelmente estavam os professores, diretores e demais sujeitos escolares que não queriam interferências em suas práticas de ensino e orientação.

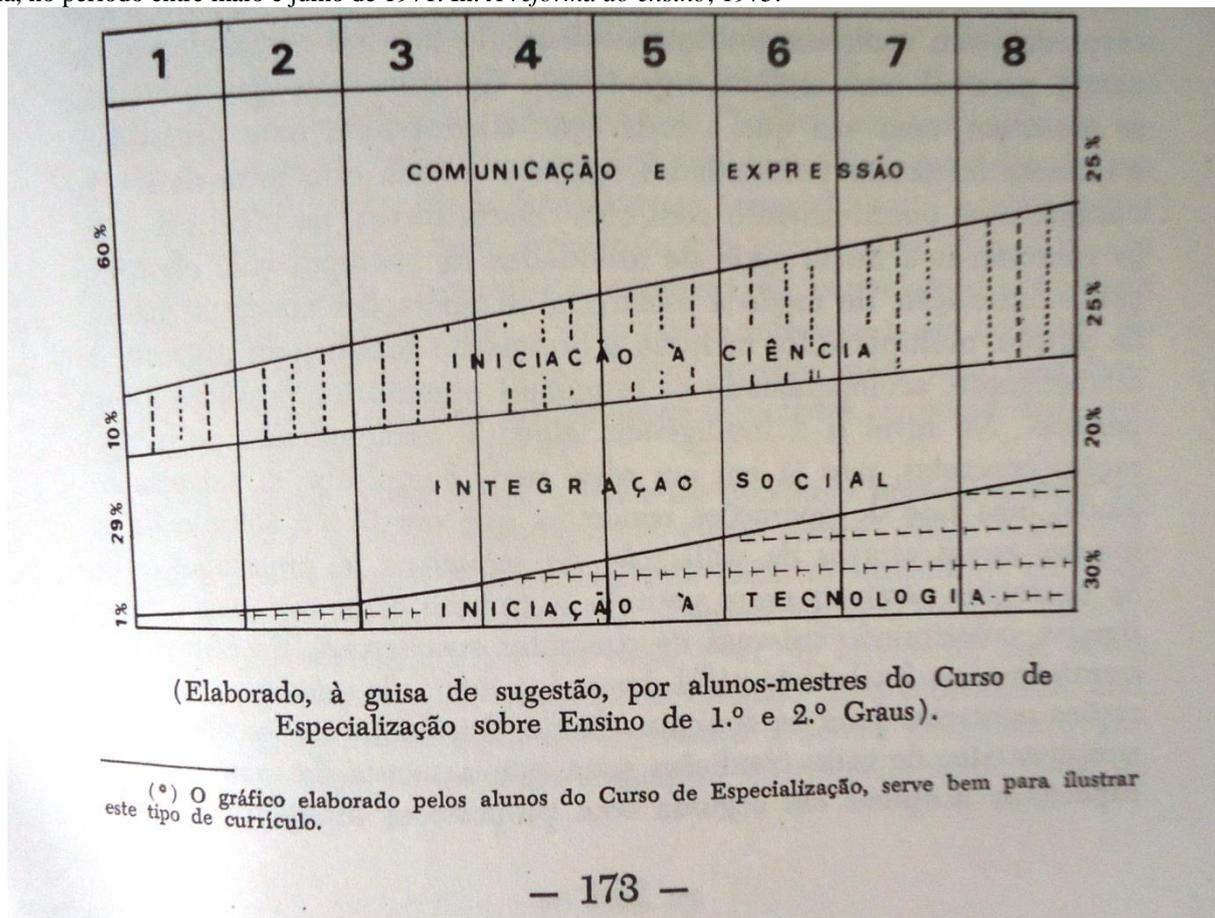
Esta epígrafe é uma das características que diferenciam o texto presente neste livro do texto que foi divulgado pela *Revista do Ensino Municipal*. O texto sobre o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas foi dividido no livro da seguinte maneira: epígrafe (em página separada); “Plano administrativo-pedagógico de uma escola integrada de oito anos” (com um asterisco indicando para uma nota de rodapé com os nomes do diretor do departamento de ensino municipal, diretora, assessora administrativa, orientadora educacional e pedagógica do

instituto); no subtítulo aponta que o plano foi “elaborado pela equipe técnica do Instituto Municipal de Educação e Pesquisa (1969)”.

Os subtítulos dividem o texto em: “Considerações iniciais”; “Objetivos Gerais”; “Objetivos Específicos”; “1. Níveis de ensino”; “2. Fundamentos do currículo” (com um gráfico elaborado por alunos do Curso de Especialização); “3. Objetivos das áreas Curriculares”; “4. Quadro Curricular”; “Calendário Escolar”: dividido em “A) Épocas de Planejamento e Avaliação”, “B) Quadros de Períodos Letivos” e “C) Quadro de Férias”; “Avaliação e Promoção”; “Critério de Recrutamento de Alunos”; “Treinamento de Professores”; “Documentação, Controle e Divulgação da Experiência” (Documentação, Controle, Divulgação).

A partir desta descrição notamos que este texto segue a mesma ordem do texto da *versão manuscrita* (analisado no primeiro item deste capítulo). Porém, o livro divide mais o texto, provavelmente a fim de torná-lo mais acessível aos seus leitores. Além disso, este texto é acompanhado de um gráfico.

Gráfico 1 - Gráfico elaborado pelos docentes integrantes do Curso de Especialização, na Universidade de Brasília, no período entre maio e julho de 1971. In: *A reforma do ensino*, 1975.



Fonte: Livro *A reforma do ensino*, 1975.

Este gráfico foi confeccionado a partir da grade curricular do instituto-escola. Os números de 1 ao 8 se referem aos anos escolares. Já “Comunicação e Expressão”, “Iniciação à Ciência”, “Integração Social” e “Iniciação à Tecnologia” estavam relacionadas às áreas de concentração em que as disciplinas se integrariam. Algumas páginas depois foi destacado o currículo prescrito, ou seja, aquele construído com base em pressupostos teóricos e metodológicos que nem sempre têm a ver com que acontece dentro da escola ou numa determinada realidade social (Goodson, 2001).

Quadro 3 - Quadro Curricular elaborado pelos técnicos do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas e representado dentro do livro *A reforma do ensino*, 1975.

4. Quadro curricular – Especificação das matérias por nível, área e ano

ÁREAS	NÍVEL I		NÍVEL II		NÍVEL III		NÍVEL IV	
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano
Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	Português Inglês Aprec. Art. Ed. Física	Português Inglês Aprec. Art. Ed. Física	Português Inglês Francês Ed. Física	Português Inglês Francês Ed. Física
Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais Ed. Moral e Cívica	Estudos Sociais Ed. Moral e Cívica	História Geografia Ed. Moral e Cívica	História Geografia Ed. Moral e Cívica
Iniciação às Ciências	Iniciação às Ciências	Iniciação às Ciências	Iniciação às Ciências	Iniciação às Ciências	Matemática Iniciação às Ciências Naturais	Matemática Iniciação às Ciências Naturais	Matemática Ciências Naturais	Matemática Ciências Naturais
Estrutura de Trabalho na Comunidade							Atividades Agrícolas e Extrativas	Atividades Industriais e Atividades Comerciais
Atividades Complementares						Orientação em grupo	Canto Orfeônico Teatro	Canto Orfeônico Teatro Orientação Vocacional

— 179 —

OBSEV.: 1) Comunicação e expressão é uma área que se comporá por fusão das seguintes disciplinas: Língua-Pátria, Artes e Educação Física.
2) A Área compreenderá noções de História, Geografia e Educação Moral e Cívica.
3) A Área compreenderá noções de Matemática e Ciências Naturais.

Fonte: Livro *A reforma do ensino*, 1975.

O quadro curricular esmiuçou aquelas quatro grandes áreas e ainda trouxe mais uma, referente às “Atividades Complementares”. Vemos que entre o 1º e o 4º ano os estudantes deveriam ter aulas de Comunicação e Expressão (Língua-Pátria, Artes e Educação Física), Estudos Sociais (noções de História, Geografia e Educação Moral e Cívica) e Iniciação às Ciências (noções de Matemática e Ciências Naturais).

Do 5º ao 8º ano as grandes áreas aparecem destrinchadas em disciplinas. Há também algumas alterações, como no 5º e 6º ano, em que os estudantes teriam aulas de Inglês e Iniciação às Ciências Naturais. Ainda no 6º ano os alunos cursariam uma atividade complementar voltada para Orientação em grupo.

Já no 7º e 8º anos, a disciplina de Apreciação Artística seria retirada e em seu lugar entraria a disciplina de Francês; Estudos Sociais se transformariam em História e Geografia; Iniciação às Ciências já seria somente “Ciências Naturais”. Nestes dois últimos anos também haveria o acréscimo de mais uma área de concentração: Estrutura de Trabalho na Comunidade, com Atividades Agrícolas e Extrativistas para o 7º ano e Atividades Industriais e Atividades Comerciais para o 8º ano. Para as atividades complementares foram designados

Canto Orfeônico e Teatro para o 7º ano. No último ano estas duas atividades seriam mantidas, com o acréscimo de Orientação Vocacional.

De maneira geral, o que pudemos perceber foi que as disciplinas seriam aglutinadas nos quatro primeiros anos, para depois se distenderem nos quatro últimos. Esta característica do currículo que aparece no livro remete à “escolaridade expandida” (Frankfurt, 2011) e ao processo de mudança na formação do professor do ensino secundário desde os anos de 1950.

Conforme abordamos ainda na Introdução havia uma disparidade entre as culturas escolares e os saberes docentes dos professores do ensino primário e do ensino secundário. No artigo “*Educação Hoje*: uma revista para o ensino secundário no Brasil da década de 1960”, Maria Rita de Almeida Toledo e Daniel Revah (2016) analisam as experiências pedagógicas dos professores secundaristas contidas nos artigos da revista, no momento de valorização das práticas pedagógicas experimentais, em contraposição à cátedra e ao cientificismo, característicos do ensino secundário desde sua concepção. Os dois autores também explicam como os professores do ensino primário e secundário foram formados nas escolas normais e nas faculdades, respectivamente:

Enquanto a escola normal construiu a identidade do professor sob o discurso da necessidade do aprendizado da técnica e de métodos de ensino, do conhecimento específico da psicologia infantil, da didática e da pedagogia (discurso pedagógico), os professores secundários, mesmo depois da institucionalização da sua formação nas faculdades de filosofia, afirmaram sua identidade pelo domínio do conhecimento científico das matérias a serem ensinadas, situando os saberes próprios da pedagogia em lugar inferior àqueles relativos às matérias por eles ministradas (REVAH; TOLEDO, 2016, p. 57).

Ao longo dos anos de 1950 até 1970 ocorreram tentativas no sentido de dotar os professores catedráticos do secundário de saberes pedagógicos. Este movimento desenrolou-se em escolas de aplicação dentro das faculdades e foi denominado pelos autores de “pedagogização do secundário”.

A necessidade, portanto, da pedagogização das práticas do secundário acompanhava a expansão desse segmento do ensino. Essa necessidade de pedagogização foi reforçada com a criação dos colégios de aplicação, na década de 1950, pelos quais os alunos-mestres deveriam passar para aprenderem as suas práticas docentes. Foram concebidos como laboratórios que unificariam os saberes teóricos e práticos, necessários à docência, por permitirem a reflexão sobre problemas da realidade e as soluções técnicas possíveis produzidas pela didática, possibilitando também a inovação pedagógica e o aperfeiçoamento dos professores (REVAH; TOLEDO, 2016, p. 57-58).

Desta forma, é possível perceber que a grande inovação do instituto, muito mais do que a propaganda feita pelos impressos pedagógicos oficiais apropriados pelos reformadores do ensino e ideologicamente alterado a serviço do “Brasil grande-potência” também tinha a ver com um processo mais sutil que procurava investir os professores do ensino secundário de recursos pedagógicos e didáticos. Com a aproximação pedagógica entre ensinos seria

possível, portanto, a integração curricular. Esta era a proposta inovadora do IMEP, ao menos em seu discurso institucional. Retomaremos a questão da pedagogização do ensino secundário no próximo capítulo, quando abordaremos em profundidade o currículo pré-ativo (Goodson, 2001) e também o currículo praticado pelos professores nas classes experimentais do Instituto-escola.

Ainda vale frisar outra questão envolvendo a materialidade do livro sobre a reforma do ensino: entre a primeira e a última edição – respectivamente 1972 e 1975 – não houve uma alteração significativa no conteúdo do texto, como, por exemplo, uma atualização da experiência. Mesmo com a lei de reforma ainda sendo adotada (ou não) pelos estados da federação, o livro não foi atualizado para informar como estavam, naquele momento, as experiências presentes nas versões anteriores. Não é dito se elas deram certo ou não. Era uma estratégia para tornar a reforma justificável e ainda necessária (assim como seus experimentos pedagógicos), mesmo depois do fim da experiência do IMEP⁷⁰.

Reconstruir o histórico de criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas a partir da arquitetura escolar fez com que compreendêssemos as várias camadas pelas quais o instituto-escola foi institucionalizado e propagado como inovador, além de entender do que se tratava esta inovação.

Nossa proposta foi de pensar como se construiu (física e na letra da lei) seu pioneirismo. A partir da última camada sedimentada, analisamos a construção da segunda base do tripé sobre o pioneirismo. Esta segunda base foi a da divulgação pela imprensa das ações do então instituto. Vimos que a propaganda patriótica do governo, como o “Brasil Grande” se entrecruzava com a divulgação da inovação do IMEP. Retomando ainda Janaina Martins Cordeiro, o instituto nascia no chamado “anos de ouro” do governo do presidente-general Emílio Garrastazu Médici. Parte de sua inovação estava, portanto, ligada ideologicamente ao governo militar.

No último tripé do pioneirismo estava a apropriação do currículo e propagação da experiência pedagógica do instituto-escola dentro de um livro que deveria circular por todo o país. Partimos da hipótese de que a experiência curricular do IMEP foi apropriada pelo Grupo de Trabalho responsável por elaborar o projeto da futura lei de reforma do ensino.

⁷⁰ Ainda é importante destacar que entre 1971 – ano de promulgação da lei - e 1976 houve um período de “não-curriculo”(informação verbal), conforme explicou a Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Almeida Toledo em um grupo de estudos sobre História da Educação, em 2015, na Universidade Federal de São Paulo.

Foi um período no qual as instituições de ensino deveriam se adequar à nova legislação. Em sua tese de doutorado, Elaine Lourenço percebe que a ampliação da rede estadual paulista fora acelerada com a promulgação da lei 5692, porém seu trabalho acerca dos documentos legislativos mostra uma preocupação em fazer valer a letra da lei somente a partir de 1973, quando todas as escolas deveriam estar adaptadas ao novo currículo (LOURENÇO, 2011).

Tudo isso tornava a experiência do IMEP uma novidade, ao menos do ponto de vista externo. Será preciso ainda “entrar” no instituto-escola por meio do seu currículo para compreender em que medida ocorria a inovação do ensino primário de oito anos.

Capítulo III – Por dentro do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas: entre currículo prescrito e praticado da escola primária de oito anos

Ainda na Introdução desta pesquisa realizamos uma discussão historiográfica sobre as diferenças curriculares existentes entre o ensino primário e o ensino secundário, antes de chegarmos ao nosso objeto de estudo. O motivo deste percurso foi apresentar as tensões e distensões presentes na educação brasileira (e, mais especificamente, paulista), entre esses dois níveis de ensino nas décadas de 1940 e finais de 1960.

Vimos que existia uma divisão social entre os currículos do ensino primário e secundário, ou seja, os saberes a serem ensinados e aprendidos variavam conforme a classe social da população que ingressava na escola. Havia diferentes finalidades educativas e sociais para cada tipo de ensino. Enquanto a escola primária deveria formar o cidadão brasileiro, a escola secundária deveria formar a elite política e intelectual, ou seja, pessoas para ocuparem quadros dirigentes no país.

Com o passar dos anos, estas finalidades mudaram. Nosso exemplo mais próximo é a escola primária paulistana. Já em meados dos anos de 1950 e em 1960 os centros de educação e o ensino complementar ao primário pretendiam uma formação voltada para o trabalho, por mais que ela ainda estivesse aquém dos interesses do setor de indústria e comércio do período, os quais requeriam uma mão-de-obra mais especializada do que a formação que o município oferecia aos estudantes.

Já nos anos finais da década de 1960 havia uma discussão sobre como deveria ser esta formação voltada para o trabalho, a partir dos Ginásios Polivalentes e Pluricurriculares. Com a tomada do poder pelos militares e civis aliados, a Constituição Federal de 1967 e, posteriormente, a Lei de Reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971, tentaram transformar as finalidades educativas e sociais da escola, assim como sua cultura e seu currículo escolar.

No olho do furacão destas transformações estava o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas. O Instituto se apresentava e era apresentado como uma solução para o impasse da mudança que *deveria* acontecer dentro da cultura escolar e do currículo do ensino brasileiro. “Deveria”, pois naquele período autoritário não cabiam muitas alternativas. Como vimos no final do capítulo anterior, as discussões do Grupo de Trabalho da lei de reforma foram feitas às pressas, ao mesmo tempo em que as relações entre os dirigentes do grupo de trabalho (como Padre José de Vasconcellos) e a direção do Instituto (a diretora Maria Iracilda Robert) e do Departamento de Ensino Municipal se estreitavam. Paulo Nathanael Pereira de Souza, diretor do Departamento de Ensino, relata sua aproximação, inclusive, com o Ministro da Educação (e tenente-coronel), Jarbas Passarinho.

Para começar, gostaríamos de destacar ainda um trecho bastante significativo da entrevista feita com Paulo Nathanael Pereira de Souza. Tal entrevista foi realizada por mim no início de 2016. Quando perguntado sobre as matrizes pedagógicas que norteavam o currículo do Instituto-escola, o ex-diretor do Departamento de Ensino Municipal assim respondeu:

Bom, eu dizia a você que o IMEP resultou de três convergências pedagógicas principais. Uma delas é certamente o pensamento de John Dewey, a respeito do que seria uma educação moderna. A segunda vertente seria o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, que os maiores educadores dessa época subscreveram um manifesto onde se coloca a necessidade de uma reforma radical da nossa educação. Não sei se você já leu o Manifesto (inaudível) (...). Houve a vigência das grandes transformações materiais do mundo através da tecnologia e da ciência e essas grandes transformações não foram acompanhadas de uma mudança de mentalidade e a escola ficou para trás. Desde então a escola estava para trás. A escola continuava num modelo arcaico, extremamente erudito e teórico e incapaz de servir ao aluno, que era o futuro cidadão. Porque até então a escola era de elite: formava humanistas da elite, uma minoria que chegava às faculdades e o resto ficava no meio do caminho sem nenhum preparo.

Então, qual era a revolução que se queria ter com o movimento dos Pioneiros? Era fazer da escola algo funcional para o exercício da cidadania. Então, a educação deixava de ser um enfeite de classe social superior para ser uma auxiliar de quem precisava trabalhar, ganhar a vida.

Essa grande mudança social não entrou na escola. Todos os pioneiros queriam exatamente isso: de uma escola de enfeite, da qual se dizia: “a educação é o sorriso da sociedade”, que tinha que ser mudada para uma educação instrumento da sociedade, instrumento de vida.

Então, como não houve essa evolução da escola, a escola passou a ficar desligada de tudo no Brasil e formando gente não sabia bem por que estava sendo formada. Então o IMEP levou muito em conta essa mensagem dos Pioneiros de 32.

E a terceira grande fonte de inspiração foi o movimento dos Ginásios Pluricurriculares. Foi uma experiência inglesa que o MEC transplantou para o Brasil, no sentido de unir, no mesmo curso ginásial, o ensino teórico com a prática. Então este ginásio, além dos laboratórios científicos, teria que ter também algumas oficinas de trabalho, tipo Artes Comerciais, Práticas Comerciais, Educação Doméstica. Então estas três grandes atividades práticas se uniriam a todas as teorias convencionais e o currículo para fazer uma escola nova. Isto foi extraordinário porque os alunos que entraram neste sistema não queriam sair da escola, queriam passar o dia dentro da escola.

Aqui em São Paulo nós tivemos essa experiência feita em sessenta ginásios, alguns da capital, muitos do interior e coube a mim gerenciar essa experiência.

O diretor do ensino secundário do MEC era Gildásio Amado. O Gildásio me chamou e me entregou toda essa transformação, que implicou em construir e equipar salas próprias de trabalho nas escolas do ginásio. Quando os alunos entravam não queriam sair. Foi muito boa essa experiência. Então, estas três fontes de inspiração pedagógica são responsáveis pelo modelo do IMEP. (...)

O que fundamentalmente foi a estrutura nova do IMEP, primeiro: dar uma educação continuada de oito anos que somasse o ensino primário e o ensino ginásial numa escola única. Segundo, a eliminação do exame de admissão do primário para o secundário. Passava direto. Terceiro, a interdisciplinaridade curricular, onde em vez de Português, Matemática, etc., que são disciplinas estanques - sem nenhum parentesco uma com a outra - em vez disso, nós tivemos áreas de conhecimento afins: Comunicação e Expressão (para um ensino governado para as línguas estrangeiras), incluindo nisto as linguagens digitalizadas. Depois, Matemática e Ciências Físicas Naturais, depois Estudos Sociais (um pouco de Geografia, um pouco de História, um pouco de Sociologia). Então, toda esta interdisciplinaridade com grandes ilhas do saber é que constituíram o currículo casado do IMEP. E isso tudo deu um resultado espantoso, não só porque os alunos foram se formando numa completude que a escola tradicional não tinha, como, realmente, a aplicação de tudo

isso a uma rede escolar poderia ter trazido um avanço extraordinário à qualidade da educação no Brasil (ENTREVISTA COM PAULO NATHANAEL PEREIRA DE SOUZA, em 26 de abril de 2016).

De acordo com o relato de Souza, o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas teria como bases pedagógicas o pensamento do filósofo da educação, John Dewey; o Manifesto dos “Pioneiros de 32” (os *escolanovistas* que divulgaram o pensamento de Dewey no Brasil) e a experiência dos Ginásios Pluricurriculares no Estado de São Paulo⁷¹.

A fala de Paulo Nathanael representa a tentativa de dar continuidade à suposta renovação da escola que já teria sido feita nos anos de 1930 pelos “Pioneiros da Escola Nova” (CARVALHO, 1993). Mais do que isso, este trecho da entrevista representa a continuidade deste tipo de pensamento sobre a educação brasileira, já nos anos finais da década de 1960, o que não nos permite entrever as especificidades do Instituto-escola. Por exemplo, se o IMEP transplantava o modelo da “escola nova”, como isso ocorreu efetivamente dentro do currículo prescrito dentro do Instituto?

O pioneirismo do Instituto-escola frente à “escola tradicional” (Souza, 2016) provavelmente se devia menos à influência *escolanovista* e mais por conta da aglutinação de dois tipos de ensinos e currículos diferentes, como era o caso do primário e do secundário. Se o “modelo da escola moderna” e da “escola nova” foi implantado ou não pelo IMEP, somente um olhar atento para as demais fontes poderá nos ajudar nesta investigação.

Para isso nos deteremos na proposta curricular do Instituto-escola. Aqui, mais uma vez, a teoria sobre o currículo de Ivor Goodson (2001) também nos valerá para pensar sobre quem eram os agentes históricos construtores deste currículo da escola primária de oito anos: para estas pessoas, como deveria ser o Instituto-escola? Qual era o seu projeto político-

⁷¹ Com relação aos Ginásios Pluricurriculares, Rosa Fátima de Souza (2012) explica que “na rede estadual de ensino secundário de São Paulo, o Ginásio Pluricurricular foi implantado como uma modalidade do Ginásio para o Trabalho, constituindo uma experiência decorrente do convênio firmado entre o Ministério da Educação e Cultura e o Governo do Estado de São Paulo em 1966. Conforme o Anuário Paulista de Educação de 1968, o Estado se comprometeu a transformar 60 estabelecimentos acadêmicos de sua rede em ginásios pluricurriculares, construindo as oficinas para Artes Industriais e Educação para o Lar, oferecendo treinamento de dez meses a professores de Artes Industriais e Economia Doméstica e facilitando o desenvolvimento da programação” (p. 258). Estas informações foram retiradas do trabalho desenvolvido por Paulo Nathanael Pereira de Souza em *O ginásio único pluricurricular em São Paulo* (Temas de Educação Fundamental e de Ensino Renovado) editado pela Companhia Editora Nacional em 1970. Mais adiante, a autora ainda complementa: “A renovação dos ginásios levada a termo no final da década de 1960 buscou, de certa forma, dar uma solução a problemas como ampliação do acesso ao ensino médio, a extensão da escolaridade obrigatória e a constituição de uma escola de ensino fundamental de oito anos de duração. O significado político dessas iniciativas de renovação sinalizava a intenção dos administradores do ensino em âmbito federal em generalizar um modelo numa reforma de âmbito nacional. Como dizia o diretor do Ensino Básico, Secundário e Normal da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo, Paulo Nathanael Pereira Souza, tratava-se de uma orientação, “[...] um padrão de trabalho e uma reforma de estrutura que se impõem dentro da filosofia do ensino renovado e que devem penetrar todos os ginásios em funcionamento, contaminá-los e conduzi-los à reforma interna das suas condições existenciais e operacionais” (SOUZA APUD SOUZA, 2012, p. 258-9).

pedagógico? Quais saberes deveriam ser ensinados e aprendidos? Como este processo deveria acontecer? Estas são algumas perguntas que nortearão a proposta deste capítulo.

3.1 A *versão manuscrita*: transformações no currículo do Instituto-escola

Para tanto, neste primeiro momento vamos aprofundar a investigação sobre a documentação presente no que chamamos de *versão manuscrita* do “Plano para Renovação da Escola Municipal” e que tinha como pressuposta a integração curricular entre os ensinos primário e secundário.

A *versão manuscrita* e a versão oficial do “Plano para Renovação da Escola Municipal” foram encontrados em momentos distintos no arquivo da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

O primeiro documento encontrado, ainda em 2013 foi a versão oficial, quando eu fazia a pesquisa para o projeto de monografia. Achar este documento foi relativamente fácil, pois está acessível no Catálogo Eletrônico do Centro de Multimeios da Memória Documental da secretaria. Além disso, a versão oficial está em bom estado de conservação e bem acondicionada em duas brochuras.

Já sua *versão manuscrita* foi localizada somente em 2016, após algumas idas ao Centro de Multimeios, pedidos de busca por e-mail e por telefone⁷². Esta versão estava alocada em uma pasta, de forma que algumas folhas estavam soltas, outras grampeadas e quase todas com furos de furador de páginas, ou seja, esta versão, diferente da oficial, não foi produzida com a finalidade de ser amplamente divulgada.

A *versão manuscrita* que, na verdade, é datilografada, contém vários adendos feitos a lápis e à caneta. O total da documentação compreende 193 páginas, bem mais “enxuta” que a versão oficial, mas nem por isso menos complexa e rica.⁷³ Para esta pesquisa utilizaremos os seguintes documentos:

⁷² Agradeço mais uma vez a disponibilidade e atenção da Fátima, do Eber e da Elizabeth, responsáveis pelo Centro de Multimeios.

⁷³ Esta documentação compreende outros documentos, como: Decretos dos prefeitos da cidade de São Paulo sobre o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas (Decreto 7834, de 12 de dezembro de 1968; cópia do decreto 8045, de 20 de março de 1969; cópia do decreto 8152 de 16 de abril de 1969; cópia do decreto 8192 de 27 de março de 1969; cópia do decreto 8897 de 28 de julho de 1970; cópia do decreto 9582 de 28 de julho de 1971). Alguns destes decretos já foram analisados no capítulo anterior, como os decretos nº 7834, nº 8045 e nº 8152. O decreto nº 8192 tratava da revogação pelo prefeito Paulo Salim Maluf do parágrafo único do artigo 4º do decreto nº 7834 e passava a responsabilidade de orientar e planejar o IMEP, bem como o sistema municipal de ensino para a Divisão Pedagógica do Departamento de Ensino Municipal e não mais diretamente à Secretaria de Educação e Cultura. O decreto nº 8897 dispunha sobre as escolas de ensino primário de 1970 que seriam transformadas em escolas integradas a partir de 1971, como E.M. Almirante Tamandaré (Alto de Vila Maria), E.M. do Jaçanã (Bairro Jaçanã), E.M. Estado da Guanabara (Vila Madalena), E.M. Edgard Cavalheiro (Bairro Cangaíba), E.M. Desembargador Silvio Portugal (Jardim Líbano), E.M. Bernardo O’Higgins (Bairro Aeroporto),

- “Curso de preparação de professores e pessoal técnico das escolas integradas de oito anos da prefeitura municipal de São Paulo”. Título: “Escolas Integradas: aspectos pedagógicos”, Maria Iracilda Robert.
- Currículo do IMEP dividido entre as áreas e os níveis de ensino;
- “Curso de preparação de professores e pessoal técnico das escolas integradas de oito anos da prefeitura municipal de São Paulo”. Currículo mais prescritivo com as matérias obrigatórias, complementares, optativas, práticas educativas e o total de aulas semanas de cada uma;

E.M. Cidade São Mateus (São Miguel Paulista) e E.M. Antonio Carlos de Abreu Sodré (Bairro Sabará). O decreto nº 9582 abordava, dentre outras coisas, da subordinação direta do IMEP à Secretaria de Educação e Cultura da cidade de São Paulo, cujo secretário era Paulo Nathanael Pereira de Souza. Possivelmente Souza ocupou este cargo após sair da direção do Departamento de Ensino Municipal paulistano.

Linhas gerais das atividades da divisão pedagógica - orientação técnico-pedagógica do Ensino Primário Municipal (versão datilografada e seguida da versão manuscrita); Cópias da “Orientação para a organização das escolas municipais” (Gabinete do Diretor do Departamento de Ensino Municipal, de 12 de fevereiro de 1968); Cópia do “Edital de Abertura das inscrições ao exame de seleção dos candidatos à primeira série ginásial do IMEP”, publicado no Diário Oficial de 1 de abril de 1969; Nota sobre o ingresso de crianças no ensino primário municipal; “Plano Administrativo pedagógico de uma escola integrada de oito anos” (com as retificações introduzidas no primeiro trimestre de execução, controle e avaliação), julho de 1969; “Esquema para plano de renovação do ensino municipal”, 1969; Aprovação dos “Estatutos da Associação de Pais e Professores do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas – APPIMEP”, 1970; Estatutos da Associação de Pais e Professores do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas - APPIMEP; “Plano de preparação pedagógica dos professores primários do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas – IMEP”; Folha escrita à caneta “Se você prefere ir ao IMEP às sextas-feiras, assine aqui”. Folha de presença do dia 30 de abril de 1970. Algumas assinaturas foram destacadas com o nome “inspetor” ao lado dos nomes das pessoas; Carta para uma professora do IMEP sobre o trabalho produzido por seus alunos para a “matéria do Imposto de Renda tratada na Cartilha ‘Dona Formiga, Mestre Tatu e o Imposto de Renda’”, assinada pela Delegacia da Receita Federal de São Paulo - Grupos de Relações Públicas; Proposta de ampliação gradativa do ensino de oito anos para toda a rede municipal, 1969; Organograma do Centro de Aperfeiçoamento de Treinamento e organograma do Departamento Municipal de Ensino; Cronograma da implantação do plano de treinamento de pessoal do ensino municipal em vista à escola de oito anos, 2º semestre de 1969; Continuação do “Curso...”. Roteiro número quatro - discussão de livro - tema: objetivos da escola integrada; roteiro número cinco: estudo individual de textos; roteiro número seis: “aspectos humanos da integração”; Continuação do “Curso...”. Síntese geral. Folha de respostas para que os professores respondessem perguntas sobre os aspectos da integração; Cópia de ordem interna do gabinete do diretor de ensino municipal, Paulo Nathanael Pereira de Souza. Ordem interna nº 21/69, de setembro de 1969. Oficializava o curso de treinamento com a descrição da programação; “Plano para as sessões de estudos no IMEP” feito pela Divisão Pedagógica do Departamento de Ensino Municipal, março de 1970; A presidente da APPIMEP e também diretora do IMEP, Maria Iracilda Robert, convidava a diretora chefe da divisão pedagógica do Departamento de Ensino Municipal, Maria Aparecida Cintra, para a primeira festa de conagração, que ocorreria em 27 de junho de 1970; Relação das “Escolas propostas para funcionarem em 1970 no sistema integrado” (na Lapa, Vila Mariana, Santana e na Penha); “Currículo e Programas” do ensino primário municipal. O currículo dos níveis I e II (1º ao 4º ano) seria “idêntico ao do Estado”. As escolas integradas deveriam seguir o currículo do IMEP. Havia uma diferença entre o currículo da rede geral e o currículo do IMEP e das escolas integradas; Organização das escolas municipais. Divisão entre a rede comum (datilografado) e as escolas integradas (completado à caneta); Calendário Escolar e calendário cívico; Relação de “escolas integradas a funcionarem em 1971”, em Santana, Pinheiros, Penha Pirituba/Perus, São Miguel, Vila Mariana e Santo Amaro; Cópia do Diário Oficial do Estado de 5 de janeiro de 1971, página 12 sobre propostas de afastamento do pessoal subordinado à secretaria da educação; “Síntese dos trabalhos de grupo sobre planejamento do trabalho da orientação pedagógica para o segundo semestre de 1971”. Objeto: rede municipal de ensino; Relatório do material de laboratório do IMEP, 2 de abril de 1971; “Subsídios para estudo: integração na escola de 8 anos - alguns aspectos”, maio de 1974.

- Continuação do “Curso...”. Texto número três: “Para que educar?”, com um “trecho da fundamentação teórica do Plano Administrativo-Pedagógico de uma escola integrada de oito anos (elaborado pela equipe técnica do IMEP - 1969)”;
- Continuação do “Curso...”. Texto número sete: “A pedagogia de nosso tempo”;
- Continuação do “Curso...”. Texto número oito “A escola integrada - aspectos administrativos”;
- Metas básicas e gerais do Departamento de Ensino Municipal com prazo de cinco anos para realização. Citação sobre o IMEP dentro das metas;
- “Alguns dados informativos sobre a Escola Integrada de 8 anos do IMEP”, de 1971.
- Regimento interno do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas – IMEP, 31 de julho de 1971.

A *versão manuscrita* se trata de um compilado de documentos oficiais e extraoficiais sobre a estrutura geral da rede municipal de ensino paulistano. Os documentos provavelmente foram produzidos dentro da Secretaria Municipal de Educação entre os anos de 1968 e 1974. Nem todos tratam do IMEP, muitos tratam da rede municipal de forma geral: do modo como ela procurava se estruturar e estabelecer recursos humanos para cumprir os objetivos e metas estabelecidos pela Secretaria e pelo Departamento do Ensino Municipal.

Algumas cópias destes documentos também foram vistas na versão oficial do “Plano para a Escola Renovada”. O Plano, portanto, não se tratava somente do IMEP, mas de um projeto administrativo e pedagógico que deveria atingir toda a rede municipal até o ano de 1974. O Instituto estava dentro deste Plano que abarcava toda a rede municipal. Dentro do projeto para a rede municipal havia o “Plano da escola integrada de oito anos”, ou seja, o projeto político-pedagógico do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas.

Todas as páginas foram sequenciadas numericamente a lápis, portanto, posteriormente à datilografia da documentação detalhada acima. Além disso, em algumas folhas estavam escritas à caneta “arquivar”, e em outras “IMEP”. É importante se atentar também para a ordenação em que foram colocadas estas folhas: uma escolha que possivelmente foi feita a posteriori da produção destes documentos. Isso influencia a forma como lemos a documentação.

Conforme o propósito de nossa investigação nos atentaremos para os documentos que mais se aproximam do nosso objetivo neste capítulo, ou seja, entender a proposta curricular do Instituto-escola. Alguns documentos presentes na *versão manuscrita* podem contribuir

para a investigação sobre o currículo prescrito do Instituto, a partir da formação que os professores deveriam ter para atuarem nas escolas que passariam pelo processo de unificação curricular – as chamadas “escolas integradas”.

Um destes documentos é o “Curso de preparação de professores e pessoal técnico das escolas integradas de oito anos da prefeitura municipal de São Paulo” realizado pela diretora Maria Iracilda Robert com professores e técnicos das futuras escolas integradas. Outro documento são os “Dados informativos sobre a Escola Integrada de 8 anos do IMEP” e o Regimento interno. Portanto, havia um programa curricular já feito pela equipe do IMEP e que deveria ser lançado aos professores das escolas da rede municipal ao longo dos anos de 1969-1974.

Começamos então pelo “Curso de Preparação de Professores e Pessoal Técnico das Escolas Integradas de Oito Anos da Prefeitura Municipal de São Paulo”. Tivemos acesso a 17 páginas deste documento. O único nome que apareceu na primeira folha sobre o “Curso de Preparação...” foi o da então diretora do IMEP, Maria Iracilda Robert⁷⁴. Neste dia, o curso abrangeeria como tema as “Escolas Integradas: aspectos pedagógicos”. De acordo com este texto era preciso saber primeiro quem eram os alunos da escola (quem educar), para depois serem definidas as finalidades (para que educar) e os métodos de ensino da escola (como educar).

“QUEM EDUCAR?” – “PARA QUE EDUCAR?” – “COMO EDUCAR”, significam as (sic) balizas que definem o rumo do pensamento e o sentido da ação pedagógica. Uma questão complementar a outra e a resposta para cada uma delas e a base para a subseqüente. O conjunto dessas questões significa o roteiro e o conjunto das respostas, o significado do trabalho educacional (CURSO DE PREPARAÇÃO..., versão manuscrita, s/d).

Após esta pequena introdução, o texto continua com uma explicação, de forma geral, do que seria o currículo:

A estrutura e organização do currículo devem ser consideradas como **um recurso** para ajudar a escola para alcançar os objetivos propostos. Se admitirmos que modificações possam surgir nas respostas às questões “QUEM EDUCAR?” e “PARA QUE EDUCAR?”, isto é, se admitirmos que os objetivos educacionais podem (e devem) ser objeto de revisão e que a clientela de uma escola está sujeita à mudanças em suas bases e características básicas, temos que admitir igualmente que a escolha do currículo não pode ser tarefa definitiva (CURSO DE PREPARAÇÃO..., versão manuscrita, s/d, grifo nosso).

Para a equipe pedagógica e administrativa do IMEP (aqui representada pela diretora Maria Iracilda Robert) o currículo seria um recurso escolar “para alcançar os objetivos

⁷⁴ É provável que este curso tenha ocorrido no ano de 1970 para professores e técnicos que atuariam nas futuras escolas integradas municipais (possivelmente a partir de 1971). Outra informação que nos levar a crer que o curso foi dado neste período é por conta de uma das indicações bibliográficas presente ao final das páginas sobre o tema das “Escolas Integradas: aspectos pedagógicos”. Esta indicação se referia a um artigo de Maria Iracilda Robert intitulado “Reflexões sobre o papel da Coordenação Pedagógica” e publicado na *Revista Educação Hoje* de maio/junho de 1970.

propostos”. Não foram mencionados quais seriam estes objetivos e a ocultação dessa informação pode deixar o texto vago. Porém, esta ocultação parecia se relacionar com o fato de que tanto os objetivos educacionais quanto a clientela da escola estariam sujeitos às mudanças (também não sabemos ao certo quais) e estas questões recairiam sobre a definição do currículo da escola. Ao se valer das possibilidades de ocorrerem tais mudanças, a organização curricular seria sempre comprometida.

Consideremos agora o currículo, em seu sentido restrito, das Escolas Integradas do Município de São Paulo. Tais escolas deverão obedecer a legislação existente para as escolas da rede comum. Assim, as disciplinas para os níveis I e II (1º a 4º anos), são aquelas adotadas nos programas oficiais:

- 1 – Língua Pátria
- 2 – Matemática
- 3 – Estudos Sociais
- 4 – Ciências
- 5 – Saúde
- 6 – Educação Física
- 7 – Educação Artística (CURSO DE PREPARAÇÃO..., versão manuscrita,

s/d).

Já o quadro curricular dos níveis III e IV (5º ao 8º ano) só seria destacado em outro texto do curso de preparação. A preocupação com o tema da escola integrada residia mais na forma de coordenar as disciplinas do que explicar os objetivos pedagógicos de cada uma delas, como poderia sugerir o tema deste dia de curso preparatório. A justificativa seria que:

Um rol, um conjunto de disciplinas, não garante, se tratados de forma estanque, ou individualizada, a obtenção dos objetivos propostos. Necessário se faz estabelecer entre elas uma COORDENAÇÃO. Esta coordenação pode ser introduzida em dois momentos do planejamento pedagógico:

- 1º - Ao se elaborar o currículo (sentido amplo) de uma escola
- 2º - Ao se desenvolver as atividades didáticas de um currículo comum.

(...) A coordenação entre as atividades desenvolvidas no currículo (em seu sentido amplo e restrito) pode (e deve) ser feita de duas formas:

COORDENAÇÃO VERTICAL é a programação contínua, ordenada e coerente das atividades desenvolvidas durante um curso (em todas as suas séries ou graus).

COORDENAÇÃO HORIZONTAL é a programação contínua, ordenada e coerente entre as atividades desenvolvidas em uma série de um curso, ou em uma mesma classe.

A coordenação pode ser obtida de vários modos:

- 1º Através do currículo e dos programas
- 2º através dos métodos e técnicas
- 3º através da ação do educador (CURSO DE PREPARAÇÃO..., versão manuscrita, s/d).

O texto, por sua vez, não tinha a intenção de informar ou formar o que seria desenvolvido em cada disciplina escolar. Esta questão deveria ficar a cargo de cada escola integrada. Porém, aqui temos algumas características do que seria o ensino integrado, conforme delineado pela equipe do IMEP: a coordenação vertical (ou a unidade disciplinar, independentemente do ano/série curricular) e a coordenação horizontal (ou a unidade entre as disciplinas de um mesmo ano/série curricular).

A coordenação seria o eixo norteador da escola integrada. Ainda é interessante perceber como ela poderia ser conquistada: o currículo era o primeiro modo, enquanto a ação do educador ficaria por último, como se ao professor não coubesse o papel de “transmitir” este currículo aos alunos ou como se o currículo por si só já fosse capaz de agir em prol da coordenação de uma ou mais disciplinas. Para Ivor Goodson (2001):

A análise do currículo é extremamente importante no contexto do projeto crítico mais geral que visa revelar e compreender a natureza das relações de poder, uma vez que põe em evidência, especificamente, a maneira como os interesses sociais estão presentes naquilo que é referido como sendo um conhecimento desinteressado e objetivo (GOODSON, 2001, p. 22-23).

Desta maneira podemos perceber que as definições sobre o currículo tal como estava no texto levava em consideração uma organização curricular que queria se apresentar como despreziosa, ou seja, como se o currículo não fosse um conjunto de disciplinas escolhidas propositalmente para fazer parte de uma escola.

Depois destas explicações mais gerais a respeito da organização curricular, o texto voltava-se especificamente para a experiência da escola integrada do Instituto, a partir também do seu currículo.

O IMEP, por tratar-se de escola experimental, e, portanto, com liberdade para organizar currículo próprio, de acordo com o disposto no artigo 104 da LDB, introduziu a ideia de coordenação já a partir da elaboração e apresentação de seu currículo. Embora no currículo do IMEP apareçam as disciplinas obrigatórias, complementares, optativas e as práticas educativas, a forma, o modo de apresentação da “tábua curricular” difere das escolas comuns. Isto não impede, contudo, que o currículo adotado pelas Escolas Integradas do Município, que por força legal, obedecem uma apresentação diferente, sigam a organização pedagógica do IMEP. Em outras palavras, as disciplinas que constam nos currículos das Escolas Integradas do Município podem ser agrupadas de acordo com as grandes áreas de estudo, encontradas na organização pedagógica do IMEP: Comunicação e Expressão; Estudos Sociais; Matemática; Ciências e Estrutura do Trabalho na Comunidade. Os objetivos gerais de tais áreas, os objetivos específicos e operacionais de cada disciplina que os compõe, poderá e deverá servir de orientação para as Escolas Integradas Comuns que iniciam seu trabalho (CURSO DE PREPARAÇÃO..., versão manuscrita, s/d, grifo dos autores).

Aqui finalmente são destacadas as cinco grandes áreas que compunham o currículo do Instituto-escola, conforme também abordado na entrevista a Paulo Nathanael Pereira de Souza. Este currículo deveria servir de base para a implantação da escola integrada nas demais escolas municipais. Todavia, ainda não ficavam explícitas as finalidades e metodologias pedagógicas da integração que ocorreria dentro das escolas ou no próprio Instituto, ou seja, o *para quê* e o *como* serviria cada disciplina compilada dentro das grandes áreas?

Na parte subsequente, intitulada “Quando coordenar?” foram justapostas algumas diretrizes sobre o trabalho feito pela Assistência Pedagógica. A assistência ficaria responsável

pela coordenação vertical e horizontal entre as disciplinas do currículo, bem como deveria controlar a eficiência da coordenação.

Assim sendo, a coordenação deve estar presente em todas as fases do planejamento. São elas:

- a) definição dos objetivos
- b) seleção de conteúdos programáticos
- c) seleção de métodos e técnicas
- d) execução do planejamento
- e) avaliação ou medida dos resultados.

Feito um plano de coordenação, este deve ser controlado e avaliado. Esse controle pode ser feito pelo Assistente Pedagógico encarregado, não apenas de **orientar a ação didática dos professores**, mas também de **documentar o que a escola realiza**. Sabemos que o Regimento Interno das Escolas Integradas está em fase de elaboração. Seria conveniente que nosso Regimento fossem previstas, no calendário da escola:

- reunião de professores de um mesmo grau ou série (de todas as E.I do Município)

- reunião dos professores (de todas as séries) de uma escola

Tais reuniões favorecem não só a integração pedagógica (possibilitam o estabelecimento e o **controle da coordenação**); como também a integração humana (pela oportunidade que dá da criação e manutenção do espírito da equipe) (CURSO DE PREPARAÇÃO..., versão manuscrita, s/d, grifo nosso).

Este trecho abre brechas para pensarmos sobre a falta de um delineamento com relação ao caráter mais pedagógico da experiência, ou seja, qual a pedagogia adotada para a integração curricular. A preocupação ainda recaía sobre a administração da coordenação entre as disciplinas: o assistente pedagógico deveria controlar os professores e a experiência, pela orientação e documentação, respectivamente. Desta forma, não parecia importar muito como a integração entre os ensinamentos seria feita ou quais as finalidades e métodos pedagógicos de cada disciplina. O que parecia importar era o plano ou esquema para realizar a integração e para isso era necessário saber administrar bem os professores. Desta forma, quanto mais diluída a matriz pedagógica vigente no currículo do Instituto, maior o controle do assistente pedagógico sobre o trabalho docente.

Estes indícios sugerem a presença marcante do modelo escolar paulistano (Godoy, 2013b) também sobre estes documentos. Ao analisar alguns artigos referentes ao currículo pré-ativo dentro da *Revista Escola Municipal*, Alexandre Pianelli Godoy explica que:

O modelo seguido era o das ciências da educação em voga desde os anos 1920 com a Pedagogia da Escola Nova, embora o artigo não apresente indicações bibliográficas. O que parecia ser novo era justamente a falta de clareza: singeleza, experimentalismo, e ausência de indicações metodológicas. O modelo escolar paulistano se apropriava de modelos pedagógicos pré-existent não para segui-los com o posicionamento político-pedagógico que originaram sua elaboração, **mas para justificar a existência da sua rede**. Logo, a simplicidade, a experimentação e a ausência de metodologia eram indícios de que importava menos a orientação pedagógica na sala de aula e mais o de reproduzir princípios gerais de modelos pedagógicos que não impedissem o funcionamento escolar (GODOY, 2013, p. 119-120, grifo nosso).

Aqui vemos surgir novamente os princípios *escolanovistas*, assim como mencionado pelo ex-diretor do Departamento de Ensino Municipal. Porém, Paulo Nathanael Pereira de Souza parecia chamar para si mesmo a criação do Instituto-escola e a apropriação de matrizes pedagógicas para a constituição do IMEP. Contudo, entendemos que esta apropriação já era feita em larga escala pela recém-criada rede municipal de ensino e não somente pelo Instituto.

Em sua análise, Alexandre Pianelli Godoy aponta que não havia referências bibliográficas a respeito da Pedagogia da Escola Nova ou sobre outra matriz pedagógica nos artigos do periódico *Revista Escola Municipal*. Já o curso de preparação ministrado por Maria Iracilda Robert trazia uma “bibliografia recomendada para estudo do problema da coordenação”⁷⁵, ou seja, não havia qualquer indicação sobre o modelo de pedagogia vigente dentro do Instituto-escola, e assim percebemos novamente que a finalidade deste curso tinha um caráter mais administrativo do que de difundir a experiência pedagógica do IMEP.

Ao final do tema sobre a escola integrada ainda foram abordados dois percalços sofridos pela equipe administrativa e pedagógica do Instituto-escola:

Para encerrar, gostaria de chamar atenção para alguns pontos:

1º - O trabalho de integração pedagógica não é fácil. Significa a **ruptura de um individualismo** já consagrado no magistério. É frequentemente, difícil para o professor entender que seu trabalho, **sua contribuição é apenas uma peça de uma engrenagem total**. É difícil a colocação e a manutenção do propósito de cada um colocar-se a serviço dos demais.

2º - O IMEP, experiência que se realiza há um ano, não obteve apenas resultados favoráveis. Seu plano apresentou falhas, a dinâmica de seu trabalho nem sempre tem sido fácil e correta. É, contudo, uma experiência promissora na medida em que **criou em sua equipe o hábito de controlar seu próprio trabalho** e a disposição de mudar aquilo que constatou ser inadequado para a obtenção dos objetivos propostos (CURSO DE PREPARAÇÃO..., versão manuscrita, s/d, grifo nosso).

A partir do trecho acima podemos tirar algumas conclusões quanto ao primeiro ano da experiência da chamada “integração pedagógica” do IMEP. A primeira diz respeito a um suposto embate entre a equipe administrativa e os docentes do Instituto. É provável que os professores tivessem problemas para se adequarem a um novo currículo que estabelecia a unificação entre o ensino primário e o ensino secundário.

Quando se aponta que “o trabalho pedagógico significa a ruptura de um individualismo já consagrado no magistério” podemos supor que os professores ainda estavam resistentes quanto à nova proposta curricular. Talvez esta resistência fosse por não

⁷⁵ Foram indicados, respectivamente, o texto de Amélia Americano Domingues de Castro “Integração e Coordenação de Atividades da Escola Média” presente no livro *Didática da Escola Média* (Editora Edibell) e os artigos de Angel Diego Marquez “A Coordenação das Disciplinas” (*Revista de Pedagogia* números 19/20 de 1965), Roger Bertrand “Coordonner... pourquoi?” (*Cahiers Pédagogiques*, nº 37), Guy Feray “Les problèmes actuels de la coordination” (*Cahiers Pédagogiques*, nº 17) e o artigo de Maria Iracilda Robert intitulado “Reflexões sobre o papel da Coordenação Pedagógica” (*Revista Educação Hoje* de maio/junho de 1970).

entenderem quais eram as finalidades pedagógicas deste novo currículo, ou talvez fosse por conta do controle e alta burocracia que permeavam as atividades administrativas do Instituto e travavam as atividades de caráter pedagógico da experiência da escola de oito anos, afinal de contas, o trabalho docente, de acordo com a citação acima seria “apenas uma peça de uma engrenagem total”. A resistência ainda pode relacionar-se com a falta de entrosamento entre os professores do ensino primário e do ensino secundário. Para compreender melhor esta questão, voltemos ao trabalho de Rosa Fátima de Souza (2012):

No caso do ensino de 1º grau, por exemplo, para além da implantação das séries e classes, a integração do primário com o ginásio implicava instituir uma nova concepção de escola fundamental destinada à educação de crianças e de adolescentes. Essa escola reuniria, em realidade, culturas profissionais historicamente diferenciadas - os professores primários e os professores secundaristas - com níveis diversos de formação e salários, status e modos próprios de exercício do magistério. Demandava também a articulação do currículo, a adaptação do espaço à clientela escolar e adequação da estrutura administrativa e pedagógica da escola para o atendimento de um grande número de alunos (SOUZA, 2012, p. 268-9).

Portanto, é possível que a equipe administrativa colocasse os professores como “individualistas”, pois não conseguiam atender ao imperativo da “integração curricular” entre os ensinos primário e secundário. Por conta disso, a responsabilidade por um dos problemas acima apontados era causada pela equipe docente.

Em vista disso, não foi à toa que o segundo problema apontado ao final do texto do curso de preparação tivesse a ver com o investimento no controle administrativo da experiência docente em sala de aula. Este controle parecia ser tanto entre assistente pedagógico e professor, quanto entre professores. Podemos cogitar que este controle tinha uma relação com o período de vigilância característico de regimes de exceção, como era o caso da ditadura civil-militar⁷⁶. Todavia, talvez não fosse somente para controlar possíveis professores “subversivos”, mas para controlar *a forma como* as disciplinas seriam transmitidas aos alunos. De acordo com o artigo 61º do Regimento Interno do Instituto-escola, uma das competências dos professores era “anotar nos diários de classe, as presenças e ausências, a matéria dada, os conceitos, submetendo-os ao fim de cada mês, ao visto do Orientador Pedagógico” (REGIMENTO INTERNO, versão manuscrita, 1971, p. 163).

De qualquer modo, ao analisar este texto sobre as “Escolas Integradas” fica evidente para nós que não se tratava de demarcar quais saberes pedagógicos seriam essenciais para a constituição da experiência da escola integrada de oito anos do IMEP. Além do mais, não havia ainda uma “integração pedagógica”, ou seja, os saberes docentes pareciam estar em

⁷⁶ O artigo 62º do Regimento Interno do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, por exemplo, vedava ao professor “incutir no espírito do aluno ideias que possam contrariar a ordem constitucional vigente” (REGIMENTO INTERNO, versão manuscrita, p. 1971, p. 163).

conflito não só com a experiência vivida dentro do Instituto-escola, mas também na relação professor-professor. Estava pressuposto que controlar a experiência docente em sala de aula seria suficiente para garantir o bom andamento da integração entre ensino, independentemente da fundamentação pedagógica que se escolhesse seguir dentro do Instituto.

A análise do texto sobre as “Escolas Integradas” nos dá indícios sobre a experiência de um ano do Instituto-escola. Será necessário confrontar, ainda, com a versão oficial do “Plano da escola integrada de oito anos”, o que faremos adiante. Por enquanto, nos concentraremos na continuação da análise deste compêndio de texto do “Curso de preparação de professores e técnicos” para entender quais os objetivos políticos e pedagógicos eram pretendidos para as escolas integradas e, por consequência, já faziam parte do Instituto-escola.

O texto intitulado “Para que educar?” pode nos mostrar indícios destes objetivos políticos e pedagógicos. O primeiro texto se tratava de um trecho extraído da “fundamentação teórica do Plano Administrativo-Pedagógico de uma escola integrada de oito anos (elaborado pela equipe técnica do IMEP – 1969)”, como destacado no excerto. O texto ocupava uma folha apenas do compêndio sobre o curso de preparação e parecia abordar um pequeno resumo sobre os valores que os professores deveriam passar aos seus alunos.

“Para que educar?” inicia-se com um alerta sobre a falta de valores da escola ou uma “hesitação” em ensiná-los, em nome da chamada “liberdade de opção” dada aos alunos. O primeiro parágrafo iniciava-se com este alerta:

Parece haver em nossa época, por parte de muitos educadores, uma hesitação, quando se fala em valores. Os próprios seguidores da educação progressista têm sofrido severas críticas por equacionar o trabalho pedagógico, teórica ou praticamente, em função da atividade quase como um fim em si mesma, evidenciando a ausência de uma axiologia que lhes imprima uma direção. Cremos que todo educador consciente deva ter presente os fins e ideais da educação em cada um de seus atos. (...) Ocorre, não raro, que tais fins e objetivos fiquem apenas nos regimentos das escolas, sem que haja qualquer correspondência entre eles e o trabalho pedagógico realizado. Ocorre também que sejam propostas de modo tão geral e impreciso, sem referência dos valores a serem considerados no processo educacional, que torna a escolha dos meios bastante difícil (CURSO DE PREPARAÇÃO, versão manuscrita, s/d).

A partir deste trecho podemos pensar que, para a equipe do IMEP, os valores deveriam estar presentes nos fins e ideais da educação. A obstrução destes valores cairia no problema de um trabalho pedagógico “em função da atividade pedagógica quase como um fim em si mesma”. Aliás, os “fins e ideais da educação”, ou seja, as finalidades educativas das disciplinas presentes no currículo são colocadas como se fosse algo intrínseco ao saber docente e não fosse necessário nenhum tipo de orientação educacional e pedagógica para ampará-lo.

O texto não dá amostras deste tipo de atitude docente. Mas coloca a “educação progressista” como exemplo deste tipo de problema da falta de valores. Como não foram elencados nomes ou instituições específicas, podemos inferir que o exemplo da “educação progressista” relacionava-se com a pedagogia da Escola Nova, que, como vimos no início deste capítulo, teve sua ideia apropriada pelos gestores do Instituto-escola para justificar a criação do IMEP. Porém, a equipe responsável por gerir o Instituto, assim como o diretor do ensino municipal, criticava o que eles denominavam “educação progressista” da Escola Nova porque ela não teria cumprido o papel de democratizar o ensino. Ao contrário, esta pedagogia teria “elitizado” a educação e dado peso considerável para a aprendizagem do aluno pela “liberdade de orientação”, culminando na “desorientação axiológica”, conforme o texto acima sugeria.

De acordo com este texto, a educação progressista deu a “liberdade de opção” aos seus alunos, o que acarretou em uma “desorientação axiológica de muitos jovens”. Como alternativa para o que era considerado um problema, ao educador caberia a tarefa de ajudar os “jovens no estabelecimento de uma hierarquia de interesses em função de uma hierarquia de valores mais perenes” (CURSO DE PREPARAÇÃO..., versão manuscrita, s/d).

Para dar exemplos concretos sobre quais seriam estes valores, o texto retoma valores universais que permeariam nossa história “desde a mais antiga civilização (...) até nossos dias”, como “a justiça, o trabalho, a honestidade, a solidariedade, a equanimidade, o amor, a beleza estão entre aqueles que desafiaram os séculos” (Curso de preparação..., versão manuscrita, s/d). Estes valores seriam universais e inquestionáveis para toda e qualquer sociedade e poderiam ser ensinados dentro da escola em qualquer tempo e espaço, sem prejuízo para os alunos. A conclusão do texto ainda resgata como trabalhar a questão da liberdade dentro do ambiente escolar:

Espera-se que na prática escolar, os alunos possam adquirir a mais ampla dimensão da liberdade, entendida no âmbito da escola, como liberdade de ter ideias e crenças e saber expressá-las, liberdade de colocar propósitos para si mesmos, liberdade de discordar da maioria, liberdade para ouvir críticas e saber avaliá-las com serenidade, liberdade para preferir algumas atividades a outras, enfim, que adquiram a liberdade psicológica, que em (sic) nenhuma circunstância pode ser confundida com desordem, liberalidade ou licenciosidade (CURSO DE PREPARAÇÃO..., versão manuscrita, s/d).

Mais uma vez, o discurso institucional se valia de conceitos e termos, como a “liberdade psicológica”, cuja referência era a Psicologia da Educação, uma das ciências da educação utilizadas pela pedagogia da Escola Nova. Apesar da apropriação, a fala se pretende combativa quanto aos princípios da liberdade de escolha do aluno e que levariam à “desordem” da escola. O combate se dava em duas frentes: quanto à educação liberal dos

“escolanovistas” e também à educação mais à esquerda, que acreditamos se referir aos extintos Ginásios Vocacionais.

Sem elucidar uma “posição política definida” o IMEP, assim como o restante da nova rede municipal paulistana poderia utilizar qualquer modelo de ensino, nos moldes do modelo escolar paulistano já aqui delineado. A suposta “falta” de orientação política pedagógica mostrava certo alinhamento do ex-diretor ao regime implantado com o golpe de 1964. Apesar de Souza não ter afirmado abertamente seu apoio ao regime civil-militar, tanto porque consagrou-se a memória que anistiou a todos (Godoy, 2013a), quanto porque uma das características do modelo escolar paulistano era seu comprometimento com o forte nacionalismo existente durante o período de exceção⁷⁷.

A suposta neutralidade do projeto político-pedagógico do IMEP representava, em realidade, um currículo bastante aberto e receptível para qualquer modelo pedagógico que conviesse para os gestores do ensino. Este poderia ser um dos motivos, por exemplo, de não usarem a palavra “político” e sim “administrativo” no “Plano Administrativo-Pedagógico de uma escola de oito anos”.

O tom da importância da administração da experiência da escola de oito anos continuava também no próximo texto: “A escola integrada – aspectos administrativos”. Este texto possui duas páginas com boxes explicativos sobre alguns conceitos destacados por sua relevância para a integração curricular, como: “currículo”, “planejamento”, “o que é um líder”, “qual o papel do diretor da escola”, “o papel da supervisão” e o que significa uma “liderança”. Desta forma, os aspectos administrativos da escola integrada podem ser compreendidos como uma continuidade do primeiro texto analisado: “Escolas Integradas: aspectos pedagógicos”. De acordo com o texto, a escola integrada deveria

eliminar o tradicional estrangulamento entre o ensino primário e o secundário, e uma vez que não há razões políticas, nem pedagógicas que (sic) dêem significância a esta barreira, o objetivo que se passará a perseguir é o de dar continuidade ao processo educativo permitindo uma perspectiva global (CURSO DE PREPARAÇÃO..., versão manuscrita, s/d).

Para os autores deste texto, o problema do “estrangulamento” seria causado pela má gestão do processo da educação. Para solucionar esta questão, a presença de uma “liderança educacional” era fundamental. O diretor enquanto um líder deveria supervisionar todo processo para o funcionamento da escola integrada de oito anos.

⁷⁷ De acordo com Godoy (2013b), esta característica do modelo escolar paulistano também era marcante no discurso da revista Escola Municipal: “[a revista] não fazia questão de esconder sua vinculação com a oficialidade, visto que produzida por um órgão de governo ligado às diretrizes educacionais federais, ainda que não fizesse apologia da ditadura militar. Tal vinculação marca o modelo escolar paulistano de caráter nacionalista, burocrático e administrativo” (112-3).

Desta forma, colocamos nas mãos do diretor, como líder democrático que deve ser, a garantia, não de uma escolaridade mínima de 8 anos, mas de uma vida escolar educadora, coerente, de um currículo enriquecido e ajustado às necessidades de cada escola.

Considerando que o currículo é a soma total de todas as experiências que a instituição escolar pode oferecer ao aluno, o planejamento destas experiências, sua seleção e seu controle é tarefa de cada um que participa do processo educativo, sob a supervisão do diretor. Desta forma, para que o clima da escola reflita bem sobre os objetivos propostos pelo currículo, cabe a todos e a cada um criar situações agradáveis que favoreçam o amadurecimento do grupo (CURSO DE PREPARAÇÃO..., versão manuscrita, s/d).

A partir deste trecho compreendemos que o currículo da escola integrada modificaria de acordo com o que cada escola implantasse. Por conta disso, o currículo foi definido de maneira bastante geral como “a soma total de toda as experiências que a instituição escolar pode oferecer ao aluno”. Estas experiências ou os objetivos propostos não ficam delineados no texto. Além disso, todo esse esquema operacional da escola integrada só seria possível se todos os envolvidos conhecessem pormenorizadamente seu trabalho dentro do ambiente escolar:

Só será possível se cada um conhecer bem suas funções, suas tarefas, suas possibilidades, seus direitos e deveres. Recomendamos, então, como tarefa inicial para conhecer bem a distribuição de tarefas, direitos e deveres do grupo de pessoas que trabalha numa escola, a leitura e a discussão de seu regimento interno (CURSO DE PREPARAÇÃO..., versão manuscrita, s/d).

Assim como no primeiro texto analisado, que também abordava a importância do regimento interno para as escolas, aqui vemos novamente este componente ressurgir como um dos aspectos administrativos da escola integrada. Mais uma vez, podemos perceber que o currículo ficava em segundo plano, tanto no texto sobre os aspectos pedagógicos, como neste sobre a administração da experiência. Apesar de a parte administrativa ser essencial para o processo de junção de dois níveis de ensino distintos, compreendemos que havia certa prioridade em trabalhar os assuntos circunscritos pela administração, como a supervisão, a direção, a coordenação, em detrimento do processo de ensino e da forma como, pedagogicamente, seria realizada a aglutinação dos ensinos primário e secundário.

De maneira geral, as folhas que abrangem o curso de preparação, dentro da *versão manuscrita*, representam a gestão do ensino, ou seja, um grande controle administrativo e a alta burocratização da experiência (Godoy, 2013b). Por esta razão era fundamental, por exemplo, a leitura do regimento interno da escola, ou seja, o que poderia ser realizado ou não, o que era aceitável e o que era proibido para cada sujeito dentro do ambiente escolar.

Apenas duas das folhas sobre o curso de preparação dos professores e pessoal técnico representaram o currículo do Instituto-escola: o primeiro divulgava a grade curricular com as áreas e níveis de ensino da escola primária de oito anos e o outro apresentava a seleção curricular das disciplinas do 1º ao 4º ano (ou antigo ensino primário).

Quadro 4 – Grade curricular da escola integrada de oito anos, *versão manuscrita*, s/d.

ÁREAS	Nível I		Nível II		Nível III		Nível IV	
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano
Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	Português	Português	Português	Português
					Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
					Apreciação Artística	Apreciação Artística	Francês	Francês
					Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física
Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais	Geografia	Geografia	Geografia
						História	História	História
					Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica
Iniciação às Ciências	Matemática	Matemática						
	Ciências Naturais							
Estrutura de Trabalho na Comunidade							Atividades Agrícolas e Extrativistas	Atividades Industriais e Atividades Comerciais
Atividades Complementares					Orientação em grupo	Orientação em grupo	Educação Musical	Educação Musical
							Teatro	Teatro
1 - Comunicação e Expressão é uma área que se comporá, por fusão, das seguintes disciplinas: Língua Pátria, Artes, Educação Física								
2 - A área de Estudos Sociais compreenderá noções integradas de História, Geografia e Educação Moral e Cívica								

Fonte: Centro de Multimeios da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Se compararmos esta grade curricular com aquela apresentada ainda no final do Capítulo II (e que estava dentro do livro *A reforma do ensino*), veremos um quadro dividido de forma parecida com relação às grandes áreas de conhecimento (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Iniciação às Ciências, Estrutura de trabalho da comunidade e Atividades complementares) e os quatro níveis de ensino, cada um deles englobava dois anos do ensino seriado.

Quadro 5 - Quadro Curricular elaborado pelos técnicos do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas e representado dentro do livro *A reforma do ensino*, 1975.

4. Quadro curricular – Especificação das matérias por nível, área e ano

ÁREAS	NÍVEL I		NÍVEL II		NÍVEL III		NÍVEL IV	
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.º ano	8.º ano
Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	Português Inglês Aprec. Art. Ed. Física	Português Inglês Aprec. Art. Ed. Física	Português Inglês Francês Ed. Física	Português Inglês Francês Ed. Física
Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais	Estudos Sociais Ed. Moral e Cívica	Estudos Sociais Ed. Moral e Cívica	História Geografia Ed. Moral e Cívica	História Geografia Ed. Moral e Cívica
Iniciação às Ciências	Iniciação às Ciências	Iniciação às Ciências	Iniciação às Ciências	Iniciação às Ciências	Matemática Iniciação às Ciências Naturais	Matemática Iniciação às Ciências Naturais	Matemática Ciências Naturais	Matemática Ciências Naturais
Estrutura de Trabalho na Comunidade							Atividades Agrícolas e Extrativas	Atividades Industriais e Atividades Comerciais
Atividades Complementares						Orientação em grupo	Canto Orfeônico Teatro	Canto Orfeônico Teatro Orientação Vocacional

— 179 —

OBSEV.: 1) Comunicação e expressão é uma área que se comporá por fusão das seguintes disciplinas: Língua-Pátria, Artes e Educação Física.
2) A Área compreenderá noções de História, Geografia e Educação Moral e Cívica.
3) A Área compreenderá noções de Matemática e Ciências Naturais.

Fonte: Livro *A reforma do ensino*, 1975.

Porém, também observamos algumas diferenças quanto à divisão curricular por ano letivo. Por exemplo, a área de “Iniciação às Ciências” estava dividida entre “Matemática” e “Ciências Naturais”, do 1º ao 7º ano e somente no 8º ano seria dada a disciplina de “Matemática”. Já na versão do livro, esta grande área do conhecimento não foi desmembrada nos primeiros quatro anos de ensino; já no nível III ocorreu a incorporação da disciplina “Iniciação às Ciências Naturais” e da “Matemática”, a qual permanece também no nível IV junto com a disciplina de “Ciências Naturais”.

Algo parecido também aconteceu com a área de conhecimento de “Estudos Sociais”. Esta área permanece intacta até o 5º ano, quando também seria dada a disciplina “Educação Moral e Cívica” até o final do ensino primário de oito anos. Do 6º ao 8º ano os “Estudos

Sociais” se transformavam em “História” e “Geografia”. Na versão do livro, as disciplinas de “História” e “Geografia” só apareceram nos dois últimos anos de ensino.

A outra alteração na grade estava na área de “Atividades Complementares”. Na versão manuscrita, no nível III os jovens teriam “Orientação em grupo” e no nível IV, “Educação Musical” e “Teatro”. Já no livro sobre a reforma, a “Orientação em grupo” só seria dada no 6º ano (nível III), o 7º e 8º anos teriam “Canto Orfeônico” e “Teatro” e o 8º ano poderia frequentar as aulas de “Orientação Vocacional”.

Entre uma versão e outra temos variações de posição das disciplinas, ou seja, em que ano do ensino elas seriam dadas aos alunos. As maiores mudanças estavam nos quatro últimos anos do ensino primário de oito anos, ou no antigo ensino secundário. Seria, possivelmente, a tentativa de aproximar com as disciplinas dadas nos quatro primeiros anos (antigo ensino primário) e garantir a continuidade da experiência sem a fragmentação em dois ensinos.

Desta forma, a experiência do ensino primário de oito anos no IMEP passava por mudanças em sua estrutura curricular, ao longo dos anos anteriores à implantação oficial de seu ensino, em 1971. Mais do que isso, estas alterações representavam que o currículo do Instituto-escola ainda estava em aberto e poderia sofrer modificações ao longo do tempo.

Quanto às disciplinas elencadas em ambos os quadros curriculares, permanecia a ideia de grandes áreas do conhecimento ou “ilhas do saber” para garantir a “interdisciplinaridade”, de acordo ainda com Paulo Nathanael Pereira de Souza. Podemos perceber também que nos primeiros quatro anos do novo ensino primário as disciplinas eram condensadas nestas grandes áreas de conhecimento, para depois serem desmembradas em disciplinas relacionadas à “ilha do saber” inicialmente proposta.

Compreendemos que a “interdisciplinaridade” proposta pelas grandes áreas do conhecimento também visava assegurar a correlação entre os primeiros anos e os últimos anos de ensino e formar uma seriação única e coerente. Esta proposta implicava, porém, em um processo de identificação não só entre as disciplinas cursadas nos primeiros e nos últimos anos, mas também em uma aproximação entre os saberes docentes dos professores envolvidos com a nova experiência do ensino de oito anos contínuos.

Conforme abordamos ainda no final do capítulo anterior, entendemos que esta aproximação entre os ensinos e os saberes docentes dos professores estava relacionada com um longo processo de pedagogização do ensino secundário (Revah; Toledo, 2016) que visava investir os professores deste ramo de ensino com saberes ligados à pedagogia.

É possível que o IMEP também acompanhasse este movimento de investir os professores do antigo secundário que faziam parte da experiência do Instituto de um discurso

pedagógico, por mais que fosse um discurso baseado não em um modelo pedagógico específico, mas em um amálgama ainda indefinido e ainda por se fazer.

Outro dado relevante refere-se à forma como as disciplinas do currículo do IMEP foram elencadas. O formato em grade destacava as quatro grandes áreas (mais as Atividades Complementares) e os anos seriados de ensino primário de oito anos. Esta forma de apresentar o currículo parecia mais uma estratégia (Certeau, 2014) de apresentação sucinta da escola integrada de oito anos e não necessariamente o que acontecia dentro da sala de aula. A apresentação mais “enxuta” serviria tanto para o formato em livro (e divulgado para professores e gestores do novo ensino primário de oito anos do país), quanto para os próprios professores e técnicos da rede municipal paulistana que assistiam ao curso de preparação. Este formato de currículo em grade diferia, por exemplo, de outro formato também apresentado aos professores e técnicos do curso de preparação.

Figura 29 – Currículo da 1ª à 4ª série (antigo ensino primário), versão manuscrita, s/d.

80

CURSO DE PREPARAÇÃO DE PROFESSORES E PESSOAL TÉCNICO DAS ESCOLAS INTEGRADAS DE CITO
ANOS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

	1a. SÉRIE	2a. SÉRIE	3a. SÉRIE	4a. SÉRIE
D I S C I P L I N A S O B R I G A T Ó R I A S	(5) Português	(5) Português	(4) Português	(4) Português
	(4) Matemát.	(4) Matemát.	(4) Matemát.	(4) Matemát.
	(2) Ed.Mor. Civ	(2) Ed.Mor. Civ	(2) Ed.Mor. Civ	(2) Ed.Mor. Civ
	(3) Ciências	(3) Ciências	(3) Ciências	(3) Ciências
	(2) Geograf.	(2) Geograf.	(3) Geograf.	
	(2) História	(2) História		(3) História
DISCIPLINAS COMPLEMENTARES OBRIGATORIAS			(2) Francês	(2) Francês
			(2) Arte Dram	(2) Arte Dram.
DISCIPLINAS OPTATIVAS	(a) Ed.Music.	(2) Ed.Music.		
	(2) Inglês	(2) Inglês	(2) Inglês	(2) Inglês
DISCIPLINAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	(2) Ed.Fís.	(2) Ed.Fís.	(2) Ed.Fís.	(2) Ed. Fís.
	(2) Artes Ind.	(2) Artes Ind.	(2) Artes Plast	(2) Artes Plas
Nº aulas semanais	-26-	-26-	-26-	-26-

OBSERVAÇÃO:- O número apostro entre parenteses antes do nome da disciplina, corresponde ao número de aulas semanais da disciplina

x*x*x*x*x*x*x*x*x*x

Fonte: Centro de Multimeios da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Acima vemos o detalhamento de cada uma das disciplinas prescritas para as primeiras quatro séries do currículo do Instituto-escola, apresentado aos professores do curso de preparação. Ao lado de cada disciplina havia o número de aulas semanais correspondentes, bem como o desmembramento das matérias em: “Disciplinas obrigatórias”, “Disciplinas

complementares obrigatórias”, “Disciplinas optativas”, “Disciplinas práticas educativas” e o “número de aulas semanais” total.

Se as disciplinas detalhadas acima representavam o currículo do Instituto, temos uma discrepância com relação ao quadro curricular que também foi apresentado no curso de preparação de professores e técnicos (Quadro 4). A primeira diferença é que as matérias não apareceram divididas pelas grandes áreas de conhecimento. Dessa forma, a grande área dos “Estudos Sociais” definia-se como “Educação Moral e Cívica” (com carga horária igual para todos os anos), “Geografia” (com duas horas semanais para a 1ª e 2ª série, 3 horas para a 3ª série e para a 4ª série a disciplina não era prevista) e “História” (com duas horas semanais para a 1ª e 2ª série, para a 3ª série a disciplina também não era prevista e mais 3 horas para a 4ª série)⁷⁸.

Ademais, o currículo acima mostrava outras disciplinas e atividades complementares para além dos dois outros quadros curriculares (com o currículo “enxuto”) vistos anteriormente (Quadros 4 e 5). Era o caso de “Francês” e “Arte Dramática”, disciplinas também obrigatórias. Outras matérias, como “Inglês”, “Artes industriais” e “Educação Musical” também estavam prescritas para os anos iniciais, apesar de não expostas na versão da grade curricular (Quadro 4). De acordo com a grade, a prescrição destas três disciplinas estava prevista somente para os quatro últimos anos do ensino.

Todas essas mudanças na justaposição das disciplinas sugerem que o caráter da cultura escolar do Instituto era permeado pela experimentação curricular, ao mesmo tempo em que se pressupunha o controle administrativo intenso de todos os processos pedagógicos da experiência como garantia da eficiência na gestão do ensino de oito anos.

O currículo prescrito na página 80 da *versão manuscrita* também trazia uma grande variedade de matérias, bem como uma carga horária extensa de 26 horas semanais de aulas. Contudo, “Português” e “Matemática” ainda predominavam a base curricular do Instituto-

⁷⁸ Desde que a área de “Estudos Sociais” foi proposta, não foram poucas as discussões entre seus partidários e os professores contrários a ela. Não é nosso intuito entrar detalhadamente neste debate. Este trabalho procura entender como era gestado o currículo do IMEP e sua tentativa de proporcionar um ensino seriado de oito anos integrado entre os ensinos primário e secundário. Sobre o debate em torno da área de Estudos Sociais, conferir o trabalho de Maria do Carmo Martins (2000). Em *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* a autora também aponta o nome de Paulo Nathanael como responsável por elaborar a proposta curricular dos Estudos Sociais para o Conselho Federal de Educação, já como membro desta instituição: “Os pequenos currículos mostram também que no período militar, a maioria dos conselheiros eram formados em medicina, engenharia ou direito e que poucos deles dedicavam-se à produção do conhecimento histórico, o que já os afastava da competência acadêmica para definições acerca dessa área de conhecimento. Não foi casual portanto, que ao conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza - economista, mas um dos poucos conselheiros que chegaram a ensinar História - tenha cabido a tarefa de escrever a maior parte dos Pareceres que reformulava a formação de professores de História e que enfatizava a formação do professor de Estudos Sociais” (p. 74).

escola, ou seja, saber ler, escrever e contar permeava o ensino destes primeiros quatro anos da experiência do IMEP⁷⁹.

Vemos, portanto, a gestação de um currículo carregado de disciplinas já consagradas tanto pelo ensino primário quanto pelo secundário⁸⁰, ao lado de novas propostas, como “Estudos Sociais”. A presença de disciplinas decorrentes do ensino secundário, como “Francês” e “Inglês” abre uma brecha para pensarmos sobre a proposta curricular do Instituto-escola.

A título de comparação, no trabalho de Rosa Fátima de Souza (2012) é feita um quadro com o currículo prescrito para o ensino primário entre os anos de 1949/1950 e 1968. Para 1949/1950 eram previstas “Linguagem escrita e Gramática Aplicada”, “Aritmética e Geometria”, “Geografia e História do Brasil”, “Ciências Naturais – Higiene”, “Educação Moral, Social e Cívica”, “Desenho, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica; Canto, Educação Sanitária e Educação Física”. Já para o ano de 1968, o currículo era o seguinte: “Língua Pátria”, “Matemática”, “Estudos Sociais”, “Ciências; Saúde” e “Educação Artística e Educação Física”. A autora entende que houve uma “simplificação do currículo”, de acordo com os novos pressupostos dos reformadores do ensino dos anos finais de 1960. Porém, em nosso trabalho, preferimos trabalhar com a ideia de “pedagogização do ensino secundário” (Revah; Toledo, 2016) ou ainda de “primarização do ensino secundário”, como apontado por Clarice Nunes (2000). A “primarização do ensino secundário” e/ou “pedagogização do ensino secundário” tinha como cerne imbuir os professores secundaristas de saberes pedagógicos que historicamente eram ensinados somente aos professores do ensino primário.

No caso da experiência do IMEP, a prescrição curricular dos primeiros anos da experiência previa a continuidade de disciplinas que já pertenciam ao ensino primário, como Português, Matemática e Educação Moral e Cívica, e a introdução de disciplinas antes prescritas somente no ensino secundário, como Inglês e Francês. Porém, nesta tentativa de aproximação não havia uma preocupação em deslindar quais métodos e técnicas utilizados para a união entre o currículo do ensino primário e o currículo do ensino secundário, bem como as finalidades educativas de cada disciplina. Não é possível saber, portanto, *para quê*

⁷⁹ Aqui ainda é preciso indagar do porquê de apresentarem somente os primeiros quatro anos da experiência e não os oito anos seriados. Uma hipótese seria a dificuldade de aglutinar o currículo do ensino primário com o do ensino secundário em um único ciclo formativo. Esta dificuldade derivaria, possivelmente, do conflito entre as culturas escolares destes dois tipos de ensino.

⁸⁰ Como, por exemplo, o “Francês”, disciplina representante das línguas clássicas e da cultura literária que marcou o ensino secundário por um longo período ainda do século XX. “Educação Musical” é outro exemplo da mudança sofrida pelo “Canto” ou “Canto Orfeônico” ao longo das décadas do século XX. Se antes era uma disciplina obrigatória e símbolo do nacionalismo desde os anos de 1920, nos anos finais dos anos de 1960 e início dos 1970 a disciplina tornara-se opcional dentro do currículo.

serviria cada componente curricular escolhido pela gestão do Instituto-escola. Além disso, por não mostrar um modelo pedagógico prescrito, somente as diretrizes administrativas e burocráticas, a documentação apresenta apenas a inclusão e movimentação das disciplinas escolares entre dois currículos, mas não a articulação pedagógica de métodos e técnicas progressivos para cada uma das matérias escolares, que, ao fim e ao cabo, “deveriam” articular a integração curricular.

Outro documento contido na *versão manuscrita* também mostrava a grade curricular correspondente aos oito anos do novo ensino primário. Em “Alguns dados informativos sobre a Escola Integrada de 8 anos do IMEP”⁸¹ vemos novamente uma grade “enxuta” com a relação das grandes áreas do conhecimento e o número de horas semanais para cada uma delas.

Quadro 6 – Relação entre as áreas de conhecimento e o número de aulas semanais para os níveis I e II (1º ao 4º ano), *versão manuscrita*, 1971, p. 121.

ÁREAS	Anos - número de aulas semanais			
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
C.E	12	11:30	10:30	10
E.S	3	3	3	03:30
MAT.	4	04:30	05:50	5
C.N	2	2	2	02:30
Total	21	21	21	21

Fonte: Centro de Multimeios da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

⁸¹ Este documento constitui-se de treze páginas em que é relatada uma espécie de síntese da experiência do IMEP no ano de 1971. O documento foi dividido entre os Dados Administrativos: “1 – Decreto de criação da Escola Integrada; 2 – Número de séries em funcionamento; 3 – Períodos de funcionamento e respectivos anos; 4 – Número de professores e alunos e sistema de professores; 5 – Critério de admissão de alunos; 6 – Recursos materiais e audiovisuais; 7 – Critério de Admissão dos Professores; 8 – Pessoal auxiliar; 9 – Pessoal técnico para assessoramento pedagógico; 10 – Números de aulas semanais por área e disciplina nos vários anos” e os Dados Pedagógicos: “1 – Os objetivos gerais e específicos da escola; 2 – As bases psicológicas; 3 – O sistema de coordenação didática; 4 – A integração na equipe; 5 – Métodos e Técnicas; 6 – Critério de avaliação e promoção; 7 – Formação das classes; 8 – Calendário Escolar” (p. 117). Para os fins desta investigação nos deteremos em alguns pontos específicos, como o número de aulas semanais por área e disciplina (pela representação que é feita da grade curricular do Instituto-escola), os objetivos da escola, (para compreender quais bases norteavam o currículo).

Ao lado das quatro grandes áreas abreviadas em “C.E” (Comunicação e Expressão), “E.S” (Estudos Sociais), “MAT.” (Matemática) e “C.N” (Ciências Naturais) foram elencados os respectivos números de aulas para cada ano, entre o 1º e o 4º ano. Diferentemente do currículo visto anteriormente (Figura 29), no quadro acima não há menção sobre as disciplinas específicas englobadas pelas grandes áreas. Além disso, houve a diminuição do número total de aulas semanais para cada ano: de 26 horas para 21 horas semanais. Um dos motivos seria a supressão ou junção das “Disciplinas complementares obrigatórias”, “Disciplinas optativas” e “Disciplinas de práticas educativas”, que teriam ficado de fora desta configuração curricular do Instituto ou então foram anexadas às disciplinas obrigatórias.

Mais uma vez o currículo do IMEP, enquanto um “recurso escolar” (Curso de preparação..., s/d) sofria alterações tanto no número de aulas, quanto nas disciplinas, que poderiam ser acrescentadas ou suprimidas conforme a gestão administrativa do ensino. Não foi por acaso que este quadro se incorporou justamente entre os dados administrativos da experiência. A gestão do currículo era, primeiramente, uma questão de ajustamento às necessidades e conveniências da proposta administrativa do Instituto e, portanto, era passível de mudanças de horários e de disciplinas. Na sequência ao quadro dos níveis I e II também foram representados os quadros sobre os níveis III e IV.

Quadro 7 – Relação entre as áreas de conhecimento e o número de aulas semanais para o nível III (5º e 6º ano), *versão manuscrita*, 1971, p. 121.

ÁREAS	DISCIPLINAS	Nº de aulas semanais	
		5º ano	6º ano
Comunicação e Expressão	Português	5	5
	Inglês	3	3
	Apreciação Artística	3	3
	Educação Física	2	2
Estudos Sociais	Estudos Sociais	4	4
	Educação Moral e Cívica	1	2
Iniciação às Ciências	Matemática	4	4
	Iniciação às Ciências Naturais	3	3
Atividades Complementares	Orientação em grupo	1	1
Total de horas semanais		26	27

Fonte: Centro de Multimeios da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Quadro 8 – Relação entre as áreas de conhecimento e o número de aulas semanais para o nível IV (7º e 8º ano), *versão manuscrita*, 1971, p. 122.

ÁREAS	DISCIPLINAS	Nº de aulas semanais	
		5º ano	6º ano
Comunicação e Expressão	Português	5	5
	Inglês	2	2
	Francês	3	3
	Educação Física	2	2
Estudos Sociais	História	2	2
	Geografia	2	2
	Educação Moral e Cívica	1	2
Iniciação às Ciências	Matemática	4	4
	Ciências Naturais	3	0
Estrutura de Trabalho na comunidade	Educação Agrícola e Extrativa	2	0
	Educação Industrial	0	2
	Atividades Comerciais	0	2
Atividades Complementares	Canto Orfeônico	2	2
	Teatro	2	2
	Orientação Vocacional	0	1
Total de horas semanais		30	31

Fonte: Centro de Multimeios da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Estes dois quadros se assemelham com as duas grades curriculares já abordadas (Figuras 4 e 5), porém com algumas modificações. Observemos, por exemplo, as atividades complementares. A atividade “Orientação em grupo” era indicada para o 5º e 6º ano, cada um com uma hora semanal. A prescrição desta atividade para o nível III vai ao encontro da grade apresentada para o curso de preparação de docentes e técnicos. Porém, na versão da grade curricular presente no livro *A reforma do ensino*, este tipo de atividade seria dado somente no 6º ano.

Já para o nível IV, a atividade de “Canto Orfeônico” direcionava-se para ambos os anos, assim como apresentado no livro sobre a reforma do ensino. A diferença estava na versão do curso de preparação: ao invés de “Canto Orfeônico” constava a atividade de “Educação Musical”. Esta diferença vai além da nomenclatura, pois se tratavam de duas concepções de ensino diferentes, já que “Educação Musical” não se restringe somente ao “Canto Orfeônico”. A falta de uma diretriz pedagógica que estruturasse a prescrição curricular abria brechas para este tipo de incongruência dentro do currículo prescrito. Desta maneira,

importava menos explicar as finalidades educativas das disciplinas curriculares, assim como suas movimentações entre os anos escolares eram comuns.

Aliás, o “Canto Orfeônico” já vigorava enquanto atividade voltada para fins políticos desde a década de 1920 e perpassou os currículos do ensino primário e também do ensino secundário. Conforme o trabalho de Souza (2012), a disciplina passou por ascensões e declínios ao longo das décadas de 1920 e 1970:

Os investimentos no sentido de transformar o Canto Orfeônico em disciplina escolar foram notáveis nas décadas de 1930 e 1940 contando com o apoio de artistas e profissionais da música. No entanto, nos projetos de reforma do secundário, nos anos 50, a disciplina foi elevada à condição de prática educativa e cogitou-se a mudança de denominação para Educação Musical, com frequência obrigatória, mas sem atribuição de notas. A proposta foi vista pelos professores da disciplina como um duro golpe para a sobrevivência dela no currículo (SOUZA, 2012, p. 221).

No currículo prescrito do Instituto-escola apareceu tanto a proposta de “Educação musical” como *disciplina optativa*, quanto “Canto Orfeônico” como *atividade complementar*, ou seja, duas propostas didáticas e concepções diferentes dentro do mesmo currículo. O ressurgimento de Canto Orfeônico dentro da proposta curricular do IMEP chamou bastante atenção, pois poderia estar ligada, em alguma medida ao forte patriotismo impulsionado pela ditadura civil-militar, principalmente no período entre o final da década de 1960 e 1970.

Conforme Janaina Martins Cordeiro (2015), este período pode ser considerado como os “anos de chumbo” para a resistência ao regime autoritário, mas também como “anos de ouro” proporcionados pela grande propaganda governamental em torno dos “grandes feitos” do governo. Era a época do chamado “Brasil grande potência” e do “milagre econômico brasileiro”. Ao trabalhar com as comemorações sobre o Sesquicentenário da Independência ocorrida em 1972 sob o governo militar de Emílio Garrastazu Médici, Cordeiro aponta para a forte mobilização da população em torna da festividade e sua preparação ainda em 1971:

Naquele fim de ano, Médici completava o segundo ano de seu mandato. Para todos os segmentos da sociedade comprometidos com o regime, o país parecia tomado por uma *sensação de mudança*. A rigor, no mesmo discurso, Médici afirmava que “tudo mudou [...] nos últimos oito anos”, ou seja, desde 1964. E, de fato, a partir de então, estabeleceu-se, para expressivos segmentos da sociedade, um governo comprometido em combater a *ameaça comunista* e, portanto, restabelecer a moral, salvar a família, a religião, a pátria, controlar a inflação e realizar um verdadeiro saneamento financeiro no país. Os atos institucionais, sobretudo os de número 2 e 5, foram saudados como instrumentos fundamentais que permitiram aos militares e a seus partidários civis realizar a *missão* que se propunham e para a qual a sociedade os havia convocado, como deixaram claro inúmeras Marchas da Família com Deus pela Liberdade, antes e depois do golpe (CORDEIRO, 2015, p. 55).

Como já abordamos, era uma das características do modelo escolar paulistano a proximidade com o governo federal em assuntos educacionais. É possível que a inserção da disciplina de “Educação Musical” ou da atividade de “Canto Orfeônico” não fosse mero

acaso: o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, situado na cidade de São Paulo também queria estar a par e participar destas comemorações cívicas e patrióticas.

A outra discrepância dava-se na atividade de “Orientação Vocacional”.⁸² Conforme o quadro acima, a atividade era dirigida aos alunos do 8º ano, assim como exposto no livro. Contudo, a versão exibida no Curso de preparação não continha nenhuma indicação desta atividade para os alunos. O currículo do Instituto-escola, portanto, era uma decorrência de variações e substituições ocasionadas, em grande parte, pelo modelo de gestão de ensino voltado para a administração da experiência (Godoy, 2013b). A importância da administração devia-se, provavelmente, ao prazo estabelecido pelo “Plano de Renovação do Ensino Municipal”, que previa a expansão da escola integrada de oito anos para toda a rede municipal até 1974. Com isso, as alterações curriculares visavam sempre à eficiência da experiência do Instituto-escola mais do seu funcionamento administrativo do que pedagógico para que seu modelo pudesse ser passado da maneira mais prática e rápida para as outras escolas⁸³, dado o curto prazo para a expansão total do ensino de oito anos seriados.

Na sequência dos quadros curriculares discorria-se sobre os “Objetivos gerais e específicos da escola”. Os objetivos abriam a parte sobre os “Dados Pedagógicos” da escola primária de oito anos do IMEP. De acordo com os dados, a escola previa:

Uma execução pedagógica de sequência contínua e harmônica para toda a faixa etária dos 7 aos 14 anos, impossibilitando uma fragmentação, tal como ocorria nos Primários e Ginásios antigos. Para o planejamento dessa tarefa todo o corpo docente e técnico recebeu um preparo de modo a interiorizar uma visão não mais estanque dos dois cursos, mas de maneira global, como um todo. Na prática, tenta-se assim realizar um currículo que propõe a eliminação das diferenças estruturais entre o primário e o secundário pela execução de atividades coordenadas, tanto vertical, quanto horizontalmente: vertical, enquanto essas atividades estão ordenadas num sentido progressivo e contínuo do 1º ao 8º ano e horizontalmente enquanto as atividades estão tanto quanto possível relacionadas dentro do mesmo grau.

⁸² De acordo com Sílvia Asam da Fonseca (2004), desde as décadas de 1940 e 1950, com o movimento de expansão do ensino secundário foi criado o Fundo Nacional do Ensino Médio, em 1954, pelo então Ministro da Educação e Cultura, Cândido Motta Filho. A criação do Fundo visava redistribuir os investimentos com educação de forma a beneficiar escolas particulares, pois, na visão do ministro, a qualidade do ensino secundário poderia ser mantida boa. Além disso, Motta Filho também via uma “necessidade de mudança na educação” a partir de “um ensino menos enciclopédico e mais prático, com maior ênfase na formação técnica e na preparação para as vocações profissionais, bem como mais adequado à realidade de cada região brasileira” (p. 81). É possível que a criação da atividade de “Orientação Vocacional” pelo IMEP fizesse referência a este movimento iniciado ainda em meados da década de 1950.

⁸³ Apesar de o Instituto-escola tentar seguir o plano quinquenal para a expansão das escolas integradas para toda a rede, ainda durante o ano de 1970 outras oito escolas também já estariam passando pela experiência da integração curricular. Era o caso das escolas: Escola Municipal Bernardo O’Higgins, E.M. Dr. Antonio Carlos de Abreu Sodré, E.M. Estado da Guanabara, E.M. Desembargador Silvio Portugal, E.M. Cidade São Matheus, E.M. Edgard Cavalheiro, E.M. Lourenço Filho e E.M. Almirante Tamandaré. Ainda durante a monografia chegamos à constatação de que estas escolas já estavam integralizando seus ensinamentos, ao menos institucionalmente, desde 1970, mas passaram a funcionar no novo modelo em 1971, quando ocorreu a preparação de diretores, auxiliares e professores de escola integrada, em fevereiro. Esta última informação foi retirada da *Revista Escola Municipal*, de setembro de 1971. Ou seja, esta preparação informada pelo periódico poderia ser tratar do curso de preparação de professores e técnicos realizado pela diretoria do Instituto-escola.

Prevê ainda (nos dois últimos anos) atividades que levem o educando a familiarizar-se com os campos de trabalho agrícola, comercial e industrial, mas sem o sentido de uma habilitação profissional, apenas no de facilitar-lhe uma visão dos mesmos, despertando-os para as oportunidades e tipos de atividades que existem e que mais tarde deverá escolher.

A escola pretende ainda experimentar métodos, técnicas, programas e processos de avaliação de aprendizagem que possam servir de aplicação na rede de escolas municipais (“Alguns dados informativos sobre a Escola Integrada de 8 anos do IMEP”, *versão manuscrita*, 1971, p. 123).

A maneira encontrada para acabar com a fragmentação entre o ensino primário e o ensino secundário era pela construção de um currículo “global” com “atividades”⁸⁴ verticalmente “ordenadas num sentido progressivo”, ou seja, a quantidade de horas semanais das disciplinas (ou atividades) deveria aumentar conforme o aluno avançasse o nível de ensino⁸⁵. As atividades também seriam horizontalmente relacionadas, de tal forma que as disciplinas se entrecruzassem para formar o “todo” ou as “ilhas de saber”.

O caráter desprezioso e experimental continuava nas referências às “atividades” ou disciplinas componentes da área de “Estrutura de trabalho na comunidade”. A finalidade dessa área seria dar uma ideia sobre as possíveis áreas de atuação profissional que o aluno deveria escolher depois que saísse da escola. Aqui precisamos lembrar-nos da fala de Paulo Nathanael Pereira de Souza que destacamos no início do capítulo. O então diretor do Departamento do Ensino Municipal explicou que uma das “fontes de inspiração” para a criação do currículo do Instituto seriam os Ginásios Pluricurriculares: “este ginásio, além dos laboratórios científicos, teria que ter também algumas oficinas de trabalho, tipo Artes Comerciais, Práticas Comerciais, Educação Doméstica” (Entrevista com Paulo Nathanael Pereira de Souza, em 26 de abril de 2016). Havia, portanto, uma similaridade entre esta área do currículo do IMEP e o dos Ginásios Pluricurriculares⁸⁶.

A última parte dos “Objetivos Gerais” evidenciava a característica da experimentação curricular que perpassava a experiência do Instituto-escola. A ideia de experimentar

⁸⁴ Deixaremos entre parênteses, pois estas atividades pareciam referir-se às disciplinas vistas nas grades curriculares. A utilização do termo “atividade” ao invés de disciplina passava uma ideia de currículo experimental e talvez mais preocupado em garantir a coordenação vertical e horizontal do que apresentar as finalidades educativas de cada uma das disciplinas.

⁸⁵ Ainda de acordo com os quadros das páginas anteriores, nos níveis I e II seriam 21 horas semanais; no nível III, 26 horas no 5º ano e 27 horas no 6º ano; nível IV, com 30 horas para o 7º ano e 31 horas para o 8º ano.

⁸⁶ Tal proximidade poderia relacionar-se com a possibilidade de o aluno recém-saído do ensino primário de oito anos frequentar este tipo de ginásio. Mais do que isso, os dois tipos de currículo voltavam-se para o aprendizado de saberes requeridos para a entrada no mercado de trabalho. De acordo com Jailson Alves dos Santos (2016), pela Lei de reforma do ensino de 11 de agosto de 1971: “o governo militar substitui a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico pela habilitação compulsória (...). Os efeitos dessa reforma sobre o ensino médio foram o de não produzir nem a profissionalização nem o ensino propedêutico, tendo em vista o fracasso da política educacional imposta pela política aplicada pelo regime militar. Podemos apontar alguns fatores que contribuíram para o fracasso do ensino de segundo grau profissionalizante, dentro outros: a falta de recursos materiais e humanos para a manutenção, por parte do poder público, de uma extensa rede de escolas; a resistência dos empresários em admitir nos quadros de suas empresas os profissionais oriundos dos cursos de segundo grau” (p. 219).

diferenciados “métodos, técnicas, programas e processos” de ensino poderia ser um dos motivos para as substituições e variações de disciplinas dentro do currículo prescrito. Esta premissa foi reafirmada algumas páginas adiante:

Os métodos, técnicas, processos de ensino e recursos didáticos utilizados são os mais variados e adequados a cada Área, atendendo à continuidade do desenvolvimento da criança e a mobilização constante das operações mentais (Consultar relação deles no Relatório do IMEP – Volume II – 1970) (“Alguns dados informativos sobre a Escola Integrada de 8 anos do IMEP”, *versão manuscrita*, 1971, p. 126).

A última informação nos leva a crer que os “dados informativos sobre a Escola Integrada de 8 anos do IMEP” foram produzidos posteriormente à versão oficial do Plano pedagógico e administrativo do IMEP e que veremos adiante. Neste Relatório do IMEP havia o detalhamento dos métodos, técnicas e processos de ensino que na *versão manuscrita* lançava-se de maneira mais informativa do que descritiva. Sobre o relatório, trataremos na segunda parte deste capítulo.

É plausível também que a produção dos dados informativos tenha se realizado em um momento posterior ao “Regimento Interno do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas”⁸⁷. A princípio, o currículo prescrito para os anos iniciais da experiência dividia-se dentro do regimento interno em três grandes áreas do conhecimento: Comunicação e Expressão (Língua Pátria, Artes, Educação Física), Estudos Sociais (Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica – prática educativa) e Iniciação às Ciências (Iniciação às Ciências Naturais e Matemática).

Se tomarmos este currículo como a prescrição vigente dentro do IMEP entre os anos de 1970 e 1971 notamos algumas diferenças com relação aos dados informativos, como: o número de áreas de conhecimento (de quatro áreas dentro dos “dados informativos...”, para três no Regimento interno) e o detalhamento das disciplinas cursadas. Havia a aglutinação da disciplina de Matemática dentro de Iniciação às Ciências, algo que não se manteve, por exemplo, se voltarmos para a grade curricular presente nos dados informativos. O motivo desta separação foi justificado nesta mesma parte da documentação:

Estas duas últimas áreas [Matemática e Ciências Naturais] são dadas separadamente, embora no **Plano inicial** se tenha previsto como uma única Área: “Iniciação às Ciências”. Na prática, porém, o sistema por fusão não se efetivou dada a natureza dessas duas ciências: uma dedutiva e outra essencial indutiva.

⁸⁷ O “Regimento Interno do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas” está justaposto entre as páginas 147 e 170, ou seja, mais para a parte final da versão manuscrita. O regimento possui 23 páginas e sua produção data de 31 de julho de 1971, quando a experiência curricular já estava em vigor há pelo menos um ano e meio. O regimento interno do Instituto-escola compreende 11 títulos (Dos fins e objetivos gerais e específicos do IMEP; Da duração do curso, dos níveis e da Organização Didática; Do Corpo Discente; Da Direção; Da Assessoria Administrativa e da Assessoria Técnico-Pedagógica; Do Corpo Docente e do Conselho de Professores; Da Associação de Pais e Mestres; Dos Serviços Técnicos e Auxiliares; Do Horário e das Férias do Pessoal e Das Disposições Gerais) subdivididos em 18 capítulos. Para este trabalho, nos debruçaremos sobre o Capítulo 2º - Do currículo.

O sistema por fusão implica na indiferenciação de várias disciplinas afins contidas numa só Área: não compreende uma soma de disciplinas, mas uma **síntese de atividades de todas elas num todo novo e significativo**. É dotado nos níveis I e II. (“Alguns dados informativos sobre a Escola Integrada de 8 anos do IMEP”, *versão manuscrita*, 1971, p. 124-5, grifo nosso).

O Plano inicial seria, possivelmente, uma referência relatório do primeiro ano da experiência, que aparece na versão oficial, ainda de 1970. De todo modo, a equipe administrativa e pedagógica do Instituto-escola fazia valer o sistema de aglutinação por fusão de matérias como forma de sintetizar o ensino em atividades retiradas das chamadas “matérias estanques”. Porém, logo nos primeiros anos constatou-se que este esquema não daria certo para as disciplinas de Matemática e Ciências Naturais e por isso novamente houve a separação em duas áreas distintas, como foi visto tanto nos quadros expostos nos “dados informativos...” quanto nas grades curriculares presente na *versão manuscrita* e no livro (Figuras 4 e 5).

A aglutinação de matérias pressupunha uma relação mais próxima entre professores de disciplinas distintas. Portanto, podemos considerar, mais uma vez, que o corpo docente ainda estivesse em processo de adaptação (ou não estivesse conseguindo se adaptar) ao novo esquema curricular do IMEP. A causa desse problema era a falta de um modo manifesto de integrar os ensinos, que fosse progressivo e permeado pelas finalidades educativas fundamentais para a gestação de um currículo com métodos, técnicas, processos de ensino e recursos didáticos que atendessem a orientação vertical e horizontal proposta entre disciplinas curriculares e as grandes áreas do conhecimento. A ausência de um modelo pedagógico prejudicava a integração curricular de tal modo que ele foi substituído por um mais geral, sem grandes especificidades, com diretrizes de controle burocrático e administrativas, conferindo-lhe a aparência de eficiência.

O Regimento Interno do Instituto trazia também as finalidades educativas distribuídas a partir das quatro áreas de conhecimentos propostas inicialmente, juntamente com as “Atividades Complementares”:

Artigo 6º - A área de Expressão e Comunicação objetiva:

- a) introduzir o aluno na simbologia linguística;
- b) desenvolver sua capacidade de expressão oral, escrita e física;
- c) fixar as estruturas básicas da língua;
- d) conduzir a uma evolução, o seu pensamento reflexivo.

Parágrafo 1º - nos níveis I e II, será desenvolvido, nesta área, um programa por fusão.

Parágrafo 2º - nos níveis III e IV, será desenvolvido um programa por concentração, estando compreendidas nesta área as disciplinas de Português, Inglês, Francês, Apreciação Artística e Educação Física.

Artigo 7º - A área de Estudos Sociais tem por objetivo:

- a) propiciar ao aluno conhecimento dos aspectos históricos, geográficos e sócio-econômicos da sua cidade, de seu país e o mundo;

b) fazer com que o aluno apreenda, através de estudos, os valores que a humanidade tem cultivado;

c) levar o aluno a tomar atitudes sociais, morais e cívicas, adequadas.

Artigo 8º - A Área de Iniciação às Ciências deve proporcionar ao aluno:

a) a formação do raciocínio científico;

b) a capacidade de manipulação das técnicas e instrumentos de análise científica.

Artigo 9º - A Área de Estrutura de Trabalho na Comunidade visa colocar o aluno em contacto com as atividades sociais de trabalho, suas dimensões e características.

Artigo 10º - A Área das Atividades complementares tem por objetivo completar a formação pessoal e social do aluno (Regimento Interno do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, *versão manuscrita*, 1971, p. 152-153).

Finalmente, de maneira bastante sucinta, as finalidades educativas do currículo apareceram organizadas no regimento interno de maneira a institucionalizar a forma como cada área do conhecimento deveria ser transmitida pelos professores em sala de aula. Porém, mais uma vez, as finalidades educativas específicas de cada área não continham um modo de fazer metodológico que as justificasse, ou seja, *para que* aprender, por exemplo, uma “simbologia linguística” ou “levar o aluno a tomar atitudes sociais, morais e cívicas, adequadas”. Afinal, o que era “adequado” de ser aprender? Com isso, as finalidades educativas tornavam-se mais objetivos formais e gerais para mascarar a falta de um modelo pedagógico, como apreender valores humanos ou “completar a formação social do aluno”, e menos uma forma de apresentar a metodologia de ensino e os objetivos mais específicos para se adotar estas disciplinas escolares acompanhadas de seus processos de ensino.

Para complementar a citação acima, retornaremos aos dados informativos, mais especificamente aos “Objetivos específicos”, para compreender como as finalidades educativas eram gestadas e idealizadas pela equipe do Instituto-escola:

Em termos de Formação do aluno [a escola] procura desenvolver: iniciativa, criatividade, espírito crítico, capacidade de comunicação e expressão, ajustamento social, espírito científico, percepção da unidade da natureza e da cultura, valores estéticos e éticos. Procura proporcionar a vivência de valores tais como: a justiça, a valorização do trabalho, a honestidade, a solidariedade e a liberdade em que se procura o equilíbrio, sem excessos.

(“Alguns dados informativos sobre a Escola Integrada de 8 anos do IMEP”, *versão manuscrita*, 1971, p. 123-4).

Assim como o texto “Para que educar?” presente na documentação sobre o curso de preparação de professores, a partir dos dados informativos e do regime interno revemos os valores e alicerces que fundamentavam o currículo do Instituto. Eram valores universais e dispostos a englobar qualquer tipo de método ou técnica de ensino e, por sua vez, ao invés de serem “específicos”, tornavam-se bastante generalizantes. De qualquer maneira, estes valores não deixam de expressar a proposta política do Instituto-escola. O valor da liberdade, por exemplo, não deveria ser transmitido em excesso para não se correr o risco de virar a “licenciosidade”, conforme foi alertado ainda pelo texto do curso de preparação.

Aliados a estes valores, a formação do aluno era pautada por objetivos representantes de uma percepção variada do que seriam os fins políticos e pedagógicos desta formação, ou seja, havia a ideia de se formar um aluno-trabalhador que tivesse “iniciativa”, “criatividade”, “capacidade de comunicação e expressão” e “ajustamento social”. Partindo dessas propostas de formação supomos que o aluno recém-egresso do Instituto-escola deveria saber ler e escrever para “desenvolver sua capacidade de expressão oral e escrita”: uma finalidade mais objetiva do currículo escolar e também historicamente alinhada à formação dos alunos no antigo ensino primário. A finalidade educativa do “ajustamento social” era mais subjetiva e também mais política, ou seja, este aluno deveria saber o seu lugar na sociedade a qual pertencia. Esta expressão usada pela equipe do IMEP deixa transparecer, ao lado do valor da “liberdade sem excessos”, os ideais de cidadania já espelhados na nova configuração política da ditadura civil-militar.

O ajustamento social do aluno-cidadão-trabalhador também faria parte da Lei de Reforma do Ensino, nº 5692 de 1971, no mesmo ano em que “Alguns dados informativos sobre a Escola Integrada de 8 anos do IMEP” foram produzidos pelo setor de divulgação do Instituto. É possível que esta produção estivesse atrelada à própria expansão da escola integrada pelas demais escolas municipais da cidade de São Paulo. Os prováveis leitores seriam diretores, inspetores, coordenadores administrativos e pedagógicos e talvez os professores destas outras escolas municipais. Mas também é plausível pensar que esta proposta formativa também tivesse passado pelas mãos dos reformadores do ensino, assim como a proposta da escola primária de oito anos do IMEP havia sido levada aos conselheiros federais de educação, antes da lei de reforma ser promulgada.

O motivo de nos atentarmos para esta expressão específica deve-se ao fato de que ela incorporou-se na lei de reforma de 1971 e também pelo discurso de periódicos pedagógicos veiculados neste período. Era o caso, por exemplo, da revista *Escola*. Maria Rita de Almeida Toledo e Daniel Revah (2010) realizaram a análise do discurso desta revista. Os autores identificaram que as diretrizes da revista seguiam os recém-lançados parâmetros curriculares e pedagógicos impostos pela nova lei do ensino.

Há toda uma linguagem disseminada nas páginas de *Escola* que opera de modo imperceptível, embebendo o professor-leitor na ambiência da reforma, com seus termos e modos de entender o ensino na escola. Fala-se nas áreas próprias da reforma, como estudos sociais e comunicação e expressão; utilizam-se os termos e expressões: “exercício consciente de cidadania”, “cooperação”, “convívio”, “solidariedade”, “ajustamento” do educando ao “meio” ou à “comunidade” etc. O dispositivo do boxe, presente nas matérias sobre atividades desenvolvidas pelo professor, cumpre a função de enquadrar a aula descrita no modelo curricular estabelecido pela reforma. Sutilmente, esse dispositivo de leitura (re) ordena os

saberes escolares segundo a nova matriz curricular (REVAH; TOLEDO, 2010, p. 89).

Estas reordenações dos saberes escolares não implicavam, todavia, que o aceite das novas propostas seria imediato ou que realmente acontecesse. Assim como o público da revista, os professores do Instituto-escola ainda precisavam se adequar aos novos dispositivos impostos pelo currículo prescrito pelos gestores do Instituto. A análise da versão oficial do Plano administrativo-pedagógico do IMEP pode ser uma chave para compreender como eram as relações internas entre gestores e professores.

A partir desta documentação encontrada dentro da *versão manuscrita* pudemos compreender a extrema burocratização da experiência do IMEP, assim como da recém-criada rede municipal paulistana, de forma geral. As constantes mudanças na proposta curricular inicial evidenciam tanto os anseios por modificações presumivelmente para atender o público escolar, quanto os possíveis debates internos entre gestores de ensino e professores. Acreditamos que a previsão de mudança destacada pela diretora do Instituto-escola ficou representada por meio de todas estas grades e quadros curriculares. Sendo assim a previsão já era, na verdade, uma realidade dentro da estrutura administrativa e pedagógica que englobava o currículo prescrito e praticado pelos professores.

3.2 A versão oficial: o “Relatório do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas sobre a experiência de uma escola integrada de oito anos”

O plano administrativo e pedagógico do Instituto-escola foi um dos primeiros documentos a que tive acesso dentro do Centro de Multimeios da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ainda em 2013. O plano foi incorporado ao “Relatório do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas sobre a experiência de uma escola integrada de oito anos”, produzido em 1970 pelo setor de Documentação, Controle e Divulgação do Instituto. O relatório constituiu-se por uma documentação extensa e dividida em dois volumes encadernados. O primeiro volume foi concedido pelo Centro de Multimeios via *e-mail* e está em formato digital (pdf). Tive contato com o segundo volume já em visita em Centro e lá pude fotografar todo o restante do relatório⁸⁸.

⁸⁸ Como dito ainda na Introdução, esta dissertação é um desdobramento da pesquisa iniciada ainda durante a graduação e que naquele momento consubstanciou-se na monografia. Naquela pesquisa, intitulada *Escola e currículo em tempos de reforma: a criação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas durante a ditadura civil-militar na cidade de São Paulo*, procurei entender o que seria a escola única de oito anos a partir da análise do currículo contido no “Plano para Renovação da Escola Municipal”, desenvolvido pelos gestores do ensino, em 1970. Este plano de renovação também se encontra dentro deste relatório, juntamente com o plano administrativo e pedagógico do IMEP. A investigação iniciada durante a graduação será muito valiosa para a atual pesquisa, de modo que retomaremos parte daquele trabalho, porém procurando aprofundar em questões,

De maneira geral, este relatório possui 719 páginas: o volume 1 com 344 páginas e o volume 2 com 375 páginas. Na resenha anexada ao volume 1 há uma relação de todas as partes de todo o relatório⁸⁹. Além da resenha feita a posteriori pelo Centro de Múltiplos Meios, no relatório encontram-se índices de leitura da documentação, ou seja, a indicação da forma como se deveria ler este documento e a localização de cada documento específico.

como a relação entre professores e orientadores pedagógicos e no trabalho do professor em sala de aula para compreender *como* se daria a integração curricular entre o ensino primário e secundário.

⁸⁹ Documento 1 – Volume 1 – Histórico; Execução do Plano de uma Escola Integrada de 8 (oito) anos/1969; Organização da Unidade em 1970; Planejamentos dos setores Técnicos-Pedagógicos para 1970; Relatório do Trabalho realizado no 1º Trimestre de 1970; Documento 2 – Volume 2 – relatório das atividades desenvolvidas no 2º Trimestre de 1970 (1ª Parte); Relatório das atividades desenvolvidas no 3º Trimestre de 1970 (2ª Parte); Conclusões finais sobre a experiência no ano de 1970 (3ª parte); Estabelecimento de metas para 1971 (4ª parte); Documento 3 – planos de estudos para a implantação do IMEP, estatuto da APM do IMEP e outros trabalhos. 1968/1971.

Figura 30 – Primeira página do índice do Volume 1 do “Relatório do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas sobre a experiência de uma escola integrada de oito anos”, 1970.

IMEP / 1970		VOLUME I
<u>Í N D I C E</u>		
		PÁG.
<u>CAPÍTULO I</u>	HISTÓRICO	1
	A- Decreto de Criação do IMEP.....	1
	B- Direção	1
	C- Organização do IMEP. em 1969	1
	D- Elaboração do Plano de uma Escola Integrada de Oito Anos	2
<u>CAPÍTULO II</u>	EXECUÇÃO DO PLANO DE UMA ESCOLA INTEGRADA DE OITO ANOS - 1969	3
	A- Curso de Treinamento	3
	B- Documentação, Controle - 1969	6
	C- Divulgação do Plano da Escola Integrada de Oito Anos - 1969.....	6
	D- Seleção dos Alunos do IMEP. para 1970	7
<u>CAPÍTULO III</u>	ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE EM 1970	9
	A- Número de Classes.....	9
	B- Número de Alunos	9
	C- Períodos de Funcionamento da Escola	9
	D- Número de Aulas semanais por Área ou por Disciplina	9
	E- Organograma	11
<u>CAPÍTULO IV</u>	PLANEJAMENTO DOS SETORES TÉCNICO- PEDAGÓGICOS PARA 1970	14
	A- Orientação Pedagógica	14
	A.1 Orientação Pedagógica Geral	14
	A.2 Coordenação de Áreas	16
	A.3 Recuperação	113

Fonte: Relatório do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas sobre a experiência de uma escola integrada de oito anos, 1969-1970. Centro de Multimeios da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Figura 31 – Segunda página do índice do Volume 1 do “Relatório do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas sobre a experiência de uma escola integrada de oito anos”, 1970.

	PÁG.
B- Orientação Educacional	116
B.1 Orientação Educacional Geral	116
B.2 Departamento Social e Cívico	119
C- Biblioteca	124
D- Documentação, Controle e Divulgação	125
<u>CAPÍTULO V</u> - RELATÓRIO DO TRABALHO REALIZADO NO	
1º TRIMESTRE DE 1970	148
A- Semana do Planejamento	148
B- Planejamento dos Professores	150
C- Reuniões	226
D- Relatórios dos Setores Técnico- Pedagógicos	244
E- Síntese dos resultados do desen- volvimento da experiência.....	273
E.1 Análise dos principais aspectos da experiência - Introdução	273
E.2 Análise dos Aspectos	274
E.3 Apreciação Final	309

Fonte: Relatório do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas sobre a experiência de uma escola integrada de oito anos, 1969-1970. Centro de Múltiplos da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Ainda no “Capítulo I - Histórico” foi justaposto o decreto de 12 de dezembro de 1968, nº 7834 - que criara o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas com os cursos de ensino primário e secundário, separadamente - e também o decreto nº 8192 de 27 de maio de 1969, o qual retirava o apoio da Fundação Brasileira para o Desenvolvimento de Ciências (FUNDEC) e deixava o Instituto sob a responsabilidade da Divisão Pedagógica do Departamento Municipal de Ensino. Desta forma, os decretos pretendiam marcar historicamente a presença

do Instituto no meio educacional da cidade de São Paulo e também demarcavam o lugar ao qual esta instituição pertencia e quem gestaria seu projeto de integração curricular entre os ensinos primário e secundário.

Portanto, pelo Índice vemos a construção da memória sobre o Instituto-escola. Devemos lembrar que era próprio do modelo escolar paulistano procurar constituir uma memória sobre seus grandes feitos, principalmente nos anos de 1960⁹⁰. Sendo assim era colocado como “natural” que, após a criação oficial do Instituto, fosse elaborado o “Plano de uma escola integrada de oito anos”:

Nos últimos dias do mês de maio de 1969 a equipe técnica do estabelecimento, em reunião com o Sr. Diretor do Departamento do Ensino Municipal, foi incumbida da elaboração de um Plano Administrativo-Pedagógico de uma Escola Integrada de Oito Anos (cópia desse plano encontra-se na parte de anexos desse relatório). A equipe, constituída pelos professores Maria Iracilda Robert (diretor), Therezinha Afife Lauand (Orientadora Pedagógica), Bernadete Angelina Gatti (Orientadora Educacional) e Maria Stella Arcebe de Mello (Assessora Administrativa), teve seu trabalho supervisionado e aprovado pelo professor Paulo Nathanael Pereira de Souza (diretor do Departamento do Ensino Municipal).

Concluído o Plano, foi elaborado o Regimento Interno da escola pelas professoras Maria Iracilda Robert e Maria Stella Arcebe de Mello, sendo o mesmo supervisionado pelo professor Paulo Nathanael Pereira de Souza (RELATÓRIO..., 1969-1970, p. 2).

No cargo de diretor do ensino municipal, Paulo Nathanael Pereira de Souza formara uma equipe técnica e pedagógica para administrar a escola experimental a partir de 1970. O Regimento Interno não está contido neste Relatório, somente na *versão manuscrita*, o que nos leva a pensar que estas duas documentações eram produzidas simultaneamente, gerando uma profusão enorme de documentos sobre a experiência do Instituto-escola.

Além desta construção da memória que se queria preservar e prosperar para toda a rede de ensino paulistana, percebemos o processo de caracterização específica de todos os setores do Instituto-escola: “Orientação Pedagógica”, “Orientação Pedagógica Geral”, “Coordenação de Áreas”, “Orientação Educacional”, “Orientação Educacional Geral”, “Departamento Social e Cívico”, etc. Esta setorização era mais um sinal da alta burocracia pela qual passava a experiência do IMEP. Desta forma, por exemplo, é no setor de “Coordenação de Áreas” que iremos encontrar a proposta curricular do Instituto.

⁹⁰ De acordo com análise feita sobre a revista *Escola Municipal*, Alexandre Pianelli Godoy (2013b) compreende que este periódico forjou a construção de uma memória histórica sobre o ensino municipal paulistano para justificar o surgimento da rede de ensino e também para fazer frente ao consagrado ensino paulista: “os artigos e matérias reforçavam a data de 1956 como aquela que simbolizava a dificuldade de formar as primeiras turmas por meio do idealismo, heroísmo e entusiasmo das primeiras professoras nos galpões de madeira. Os anos 1960 como fase de institucionalização da rede municipal e os anos 1970 como a pujança do sistema, principalmente com a implantação pioneira da escola de oito anos. Em todos os artigos a construção das escolas de alvenaria em substituição aos barracões de madeira parece ter sido o marco visível de sua evolução” (p. 109).

A grande quantidade de páginas existentes na documentação da versão oficial revela, mais uma vez, o caráter burocrático da experiência desta instituição. Pelo Índice temos uma ideia da quantidade de planejamentos e replanejamentos, reuniões entre professores e coordenadores com o objetivo de levar à coesão e internalização dos objetivos mais administrativos do que pedagógicos da escola integrada.

Era o caso, por exemplo, do Curso de Treinamento realizado ainda no ano de 1969, dentro do próprio Instituto, com a finalidade de formar os docentes previamente elencados para fazerem parte do corpo de professores do IMEP. As páginas sobre o curso estão no “Capítulo II – Execução do Plano de uma escola integrada de oito anos – 1969”, de forma que o curso constituía o primeiro trabalho desse Plano. Durante quatro meses, entre o final de agosto e dezembro, o curso ocorreria com o objetivo de integrar professores primários e secundários⁹¹. Entre os objetivos específicos do curso podemos citar:

- A.1 – Objetivos do curso
 - A.1.1 – Sensibilizar os professores para a natureza do trabalho educativo;
 - A.1.2 - Propiciar condições para que os professores constituam verdadeiramente uma equipe;
 - A. 1.3 - **Desenvolver na equipe o espírito crítico bem como a criatividade;**
 - A. 1.4 - **Levar a equipe de professores a adquirir uma terminologia pedagógica homogênea e correta, que possa garantir verdadeira comunicação entre eles;**
 - A. 1.5 - Criar condições para que a equipe interiorize os objetivos gerais e específicos da escola integrada de oito anos;
 - A. 1.6 - **Levar os professores a perceberem a necessidade do planejamento e do controle no trabalho pedagógico;**
 - A. 1.7 - **Fazer com que a equipe perceba que todo trabalho pedagógico só pode ter resultados satisfatórios quando repousado sobre uma filosofia de educação e uma teoria de Psicologia;**
 - A. 1.8 - Levar a equipe de professores a selecionar os conteúdos a serem assimilados em cada área, através da elaboração de programas e atividades a serem desenvolvidas na escola;
 - A. 1.9 - Levar a equipe a familiarizar-se com métodos de ensino renovado;
 - A. 1.10 - Levar a equipe a formular esquemas básicos de relacionamento: aluno-aluno, aluno-professor, aluno e demais funcionários (RELATÓRIO..., 1969-1970, p. 3, grifo nosso).

O curso de treinamento serviria como uma espécie de curso de instrução e avaliação para os professores do Instituto-escola⁹². Aliás, o fato de não usarem o termo “formação” denota ao curso certo caráter sintético e eficiente. Os objetivos propostos eram bastante gerais e formais, assim como as finalidades educativas do currículo prescrito na *versão manuscrita*. Prezava-se, por exemplo, pelo desenvolvimento do “espírito crítico e criatividade”, mas não

⁹¹ A princípio, a programação do curso previa aulas entre os dias 28 de agosto a 12 de dezembro de 1969, todas as sextas-feiras, das 13h às 17h.

⁹² O curso era uma das etapas de uma espécie de processo seletivo que selecionava professores para lecionar no IMEP. Os critérios de seleção eram uma entrevista e uma prova escrita, seguido pelo curso de treinamento e a avaliação de rendimento de cada participante. Ainda de acordo com o Relatório, todos os 52 professores participantes foram aprovados. Dentre eles, estavam 14 professores de ensino primário e 9 de ensino secundário já atuantes no Instituto.

se explicava a maneira *como* adquirir estas habilidades, pois não havia uma bibliografia definida para guiar o curso. Por conta disso, o curso tornava-se mais uma forma de *dar* as ferramentas ou *passar* as instruções, mas não *ensinava* a usá-las de forma aprofundada. Outro objetivo bastante resumido passava pela consciência entre os professores de uma “terminologia homogênea e correta”: outra habilidade a ser conquistada, porém pouco definida nos termos do curso de treinamento. Mais uma vez, os gestores procuravam unir duas culturas escolares e saberes docentes distintos pela tentativa de homogeneização dos saberes docentes.

Além disso, o planejamento e o controle, características do modelo escolar paulistano, deveriam integrar o rol de saberes dos professores. Planejamento e controle eram necessários para a administração do tempo em sala de aula, das atividades com os alunos e, principalmente, seriam a garantia de que o currículo prescrito e a integração entre os ensinoss fossem realmente levados a cabo. Aliado ao objetivo de planejar e controlar estava estabelecido, de forma genérica, o objetivo de internalizar *uma* filosofia da educação e *uma* teoria da Psicologia. A ideia de que somente assim o trabalho pedagógico seria *satisfatório* também traz um dos “sintomas” do modelo escolar paulistano (Godoy, 2013b), ou seja, tocava no âmbito da eficiência em saber lidar com mais duas ferramentas – uma filosofia e uma teoria -, independentemente do conteúdo a ser ministrado em sala de aula.

Na sequência aos “Objetivos do curso” apresentava-se a programação com os dias do curso de treinamento:

- 29/8 – Treinamento e curso. Diferenças. Levantamento de problemas. Natureza do trabalho educativo.
- 5/9 – Natureza do trabalho educativo. Educação e pessoa. Educação e comunidade.
- 12/9 - Responsabilidade e capacitação profissional do educador. O educador e o problema da aprendizagem. **Necessidade de fundamentação psicológica para o trabalho educativo.**
- 19/9 – **Noções de psicologia genética.**
- 26/9 – **Psicologia genética como fundamentação de uma didática Operatória.**
- 3/10 - **Psicologia genética como fundamentação de uma didática Operatória.** (cont.)
- 10/10 – **O processo da comunicação e a racionalização do trabalho na escola.**
- 17/10 – Avaliação.
- 24/10 – Seção de Dinâmica em Grupo.
- 31/10 – Avaliação da Dinâmica. **Currículo – Fundamentação.**
- 7/11 – **Currículo – Programação por área e por matéria – coordenação.**
- 14/11 - **Currículo – Programação por área e por matéria – coordenação.**
- 21/11 - **Currículo – Programação por área e por matéria – coordenação.**
- 26/11 - **Currículo – Programação por área e por matéria – coordenação.**
- 5/12 – **Métodos de técnicas.**
- 12/12 - **Métodos de técnicas.**
- 19/12 – Apresentação geral e discussão dos programas

OBS: Esse programa foi alterado parcialmente. Nas sessões de 24/10 e 31/10 foram examinados aspectos da **Teoria Psicogenética de Piaget**. Na sessão de 7/11 foi examinado o tema “métodos e técnicas do ensino renovado” programados para 5 e 12/12. Seu encerramento foi realizado a 12/12 com o tema “**A Teoria Psicogenética e a Didática Renovada**” (RELATÓRIO..., 1969-1970, p. 3-4, grifo nosso).

As temáticas do curso de treinamento mostravam as fundamentações teóricas que, a princípio, englobariam a experiência curricular do Instituto-escola. A “Teoria Psicogenética de Piaget” deveria tornar-se a base fundamental para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e docentes, ou seja, a filosofia da educação e também a teoria da Psicologia escolhidas pelos gestores do curso e do Instituto⁹³.

Aqui é necessário retomar o “Capítulo III - Fundamentos do Currículo” do “Plano administrativo de uma escola integrada de oito anos” apresentado tanto dentro da *versão manuscrita* quanto no livro *A reforma do ensino*. Nestes dois documentos os gestores do Instituto explicam o porquê de utilizarem a teoria de Jean Piaget:

A proposição de um currículo pressupõe uma opção prévia de uma dada filosofia de educação, bem como a eleição de uma teoria psicológica capaz de garantir o êxito na obtenção dos fins e objetivos propostos.

A época em que vivemos não nos permite improvisações em nenhuma área de cultura, principalmente na da Educação. Para o trabalho educacional faz-se necessária, pois, uma fundamentação filosófica e psico-pedagógica que possa garantir seu êxito. (...)

A teoria piagetiana de psicologia, que nos parece válida como sustentação da experiência pedagógica nos termos que ora propomos, fala da continuidade do processo cognitivo que caminha de uma inteligência sensorial-motora até a reconstrução do mundo, através do pensamento hipotético-dedutivo, próprio do adolescente e do adulto. A atividade pressupõe, portanto, a experiência pessoal, que converte o que aprende em elemento assimilável, em parte, pela própria personalidade (“Plano administrativo de uma escola integrada de oito anos”, *versão manuscrita*, 1969, p. 29-30).

O trecho acima passa a ideia de que os gestores da experiência da escola integrada de oito anos haviam elegido uma filosofia da educação e uma teoria psicológica que norteassem o funcionamento do currículo do ensino de oito anos primários. Porém, a análise do curso de treinamento indica que esta filosofia e esta teoria psicológica não estavam dissociadas e, por conta disso, não eram bem edificadas e delimitadas dentro do planejamento do próprio curso. Por mais que houvesse uma explicação genérica sobre a teoria psicogenética desenvolvida por Jean Piaget, esta teoria aparecia mais como um discurso para referendar a base psicológica do currículo e a importância da escola integrada de oito anos do Instituto-escola do que uma teoria fundamental para o processo de desenvolvimento par-e-passo do currículo pré-ativo.

Além disso, não ficava evidente qual seria o modelo pedagógico que guiaria o currículo do Instituto. A teoria psicogenética parecia sublinhar a importância da resolução

⁹³ Os professores responsáveis pelo curso eram: Prof. Paulo Nathanael Pereira de Souza (aula inaugural), Prof.^a Sílvia Magaldi, Prof. Sinésio Bacchetto, Prof.^a Maria Iracilda Robert, Prof.^a Therezinha Afife Lauand, Prof.^a Bernadete Angelina Gatti e Prof.^a Amélia Americano Domingues de Castro (aula de encerramento).

sobre qual modelo pedagógico fundamentaria o currículo de oito anos de ensino seriado. Com isso, ofuscavam-se também pressupostos básicos, como os métodos e técnicas para este novo tipo de ensino, ou seja, quais os recursos didáticos serviriam para a junção do ensino primário com o ensino secundário.

Voltando para a programação do curso de treinamento, de um total de dezessete encontros, cinco teriam sido especificamente para abordar o currículo do Instituto. Finalmente, depois de dois meses de curso, o objetivo principal da experiência seria apresentado aos professores, ou seja, integrar os currículos do ensino primário e do ensino secundário. O fato da abordagem sobre o currículo ocorrer somente do meio para o final do curso dá algumas mostras sobre a real relevância deste componente para a gestação de um ensino primário de oito anos para os gestores de ensino. Afinal, a grande inovação do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas residia na união de dois ensinamentos historicamente distintos em termos curriculares e de finalidade educativas. Assim como o restante do curso, o tema “Currículo – Programação por área e por matéria – coordenação” apresentava-se, primeiramente, como uma fórmula pronta para ser transmitida aos professores e que eles deveriam, num segundo momento, testar e treinar nos alunos. Novamente, não há qualquer menção de um modelo pedagógico específico que norteasse a fórmula curricular encontrada pelo IMEP, nem há uma bibliografia juntamente com o curso e que referenciasse sua experiência de ensino.

Por último, gostaríamos de destacar mais uma ferramenta do curso que fazia uma referência direta ao modelo escolar paulistano. O tema “A racionalização do trabalho na escola” representava, ao mesmo tempo, uma teoria a ser aprendida e uma prática administrativa já presente no Instituto. Esta racionalização era um dos pressupostos essenciais para a eficiência do trabalho em sala de aula e da comunicação entre os professores e a coordenação institucional. Mas também era utilizada de tal modo que se tornava objeto de estudo e sujeito, por exemplo, de todo processo de descrição sobre o curso presente na documentação. Aliás, a racionalização, enquanto característica do modelo escolar paulistano permeia todo o “Relatório do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas sobre a experiência de uma escola integrada de oito anos”. Vejamos as “Considerações sobre o curso de treinamento”:

Os objetivos do curso foram alcançados em nível satisfatório, embora a programação apresentasse defeitos que impediram maior êxito. Os itens relativos à Filosofia da Educação e à Teoria Psicogenética de Piaget foram demoradamente abordados, com prejuízo do item relativo a métodos e técnicas do ensino renovado. Este defeito de “dosagem” dos conteúdos a serem assimilados fez com que houvesse flutuações no nível de motivação do grupo treinado.

O número de pessoas que constituíam o grupo (52) e o fato de as sessões serem realizadas intermitentemente (apenas às 6ª feiras) constituíram dois fatores de prejuízo para o ritmo de rendimento e para a dinâmica do grupo (RELATÓRIO..., 1969-1970, p. 5-6).

A racionalização dos objetivos propostos atravessava de tal forma o curso de treinamento que seus objetivos pedagógicos eram obliterados pela procura constante da eficiência em todo o processo de instrução: a constatação de que alguns itens tiveram mais destaque que outros já era motivo de “prejuízo” ou “defeito” na programação e, por isso, ela precisava passar por uma reformulação para a próxima vez que o curso fosse oferecido pelos gestores do ensino do IMEP.

Esta racionalização serve de base para pensar no próprio processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e nos planejamentos e replanejamentos feitos pelos professores e as coordenadoras, como forma de ajustar e tornar mais eficiente e eficaz o currículo planejado em um momento anterior à prática em sala de aula.

O currículo prescrito foi elencado no Capítulo IV “Orientação Pedagógica”, mais especificamente no item “Coordenação de áreas”. Nesta parte justificava-se a divisão entre as quatro grandes áreas de conhecimento (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Iniciação às Ciências e Estrutura do Trabalho na Comunidade), bem como as diferenciações prescritas entre cada nível de ensino.

Esta diferenciação se impõe por necessidade didática; uma vez que é impossível ao homem abarcar, de uma só vez, todos os aspectos da realidade natural e cultural, e não pela natureza do objeto a ser conhecido. Tanto o mundo natural quanto o cultural apresentam unidade e continuidade.

Esta unidade deve ser restabelecida, mediante uma integração, que se fará através de conteúdos, técnicas e métodos e avaliação.

Para que essa integração exista e se torne efetiva no decorrer do trabalho didático, faz-se necessário um sistema de Coordenação.

A Coordenação fundamenta-se, pois, na unidade da natureza e da cultura, mas corresponde, essencialmente, a uma exigência da unidade do espírito. O espírito que aprende é uno. As funções que utiliza respondem, igualmente, a uma estrutura unitária. Coordenar implica, portanto, restabelecer a unidade da cultura e da natureza, respeitada a unidade do espírito juvenil (RELATÓRIO..., 1969-1970, p. 16).

Tal “necessidade didática” caracterizava-se pela progressão didática dos conteúdos e continha alguns traços da Teoria Psicogenética de Jean Piaget, porém, tratava-se muito mais de um discurso formulado para justificar o uso de determinado teoria do que a sua prática efetiva dentro do currículo proposto. A integração seria garantida pela prática constante da coordenação entre as grandes áreas do conhecimento, a partir de “conteúdos, técnicas e métodos e avaliação” apontados de forma bastante genérica no texto de apresentação do currículo prescrito.

A parte sobre a “Coordenação de áreas” foi dividida em “A – Justificativa”, “B – Objetivos” e “C – Meios”. O currículo pertencia a esta última parte e era dividido entre os

níveis e os anos correspondentes. Desta forma, o conteúdo decompunha-se conforme avançavam os níveis e seus respectivos anos, por exemplo, no nível I, o Primeiro Ano correspondia ao “C. 8.1.1”, abaixo estavam os Objetivos Específicos ou “C.8.1.1.1” e assim sucessivamente. Esta forma de demarcar o currículo representava mais um dos ditos “sintomas” do modelo escolar paulistano: a alta burocratização da experiência na forma de listar os conteúdos de cada disciplina demonstrava a maneira administrativa com que se lidava com os aspectos “pedagógicos” da experiência.

Ficava a cargo da coordenação de áreas a tarefa de planejar *o que* deveria ser passado aos estudantes e *como* estes conteúdos seriam transmitidos. A professora Marina Ribeiro Leite era a responsável, por exemplo, pelo planejamento anual da área de Comunicação e Expressão para todos os níveis de ensino, em 1970. Tomemos como exemplo o currículo pré-ativo para esta área.

Quadro 9 – Planejamento anual a área de Comunicação e Expressão feito pela professora Marina Ribeiro Leite para o ano de 1970.

Nível	Ano	Objetivos Específicos	Objetivos Operacionais	Programação	Técnicas
	1	Expressão livre e espontânea pelo desenho ou oralmente; capacidade observação, percepção sensitiva; hábito de falar com clareza; vocabulário trechos simples.	Pelas conversas informais ou dirigidas, "levá-la a transformar expressão espontânea em linguagem organizada"; pelo treino auditivo, discriminar sons; pela observação, distinção pessoas, objetos; exercícios orais para capacidade de ler; compreensão do pensamento nas frases; reconhecer letras alfabeto; escrever de cor as palavras e usá-las; sinais, números, gênero; conhecimento do corpo, tendo coordenação motora e expressão corporal.	<u>Expressão oral</u> : conversa informal conhecimento prévios da criança; Conversa dirigida sobre aspectos físicos da escola e da casa; observação do que é encontrado no trajeto escola-casa e fenômenos atmosféricos e respectivo relato oral e por estórias; canções. <u>Leitura oral</u> : papel na parede com nome dos alunos; conselhos expressos em cartazes (fale baixo, escove os dentes); estórias e poesias para recitar. <u>Expressão oral e corporal</u> : dramatizações; exercícios rítmicos; danças e representações musicais. <u>Expressão e representação gráfica e plástica</u> : linha do tempo, maquetes. <u>Expressão escrita</u> : cópia de palavras, orações, estórias; ditado.	-
I	2	IDEM ao primeiro ano. Expressão livre; ler com compreensão; incentivar gosto pela leitura; desenvolver clareza expressão; capacidade observação e comparação relacionamento temporal e espacial.	IDEM ao primeiro ano. Pelas conversas informais ou dirigidas, "levá-la a transformar expressão espontânea em linguagem organizada"; ler com facilidade textos e livros selecionados; pelos exercícios orais, ser capaz de expressar sentimentos e pensamentos, "habitando-se a refletir sobre o que vai transmitir, disciplinando o pensamento." [p. 24]; "ser capaz de melhor expressão corporal, através do enriquecimento das estruturas de movimento e do controle do corpo." [p. 25]	<u>Expressão oral</u> : conversa informal conhecimento prévios da criança; Conversa dirigida sobre aspectos físicos da escola e o bairro; sentimento de comunidade: atuação do indivíduo no meio; valorização do trabalho na comunidade; importância das pessoas dentro dela; valorização do passado - origem da cidade: Anchieta; Estórias (reprodução dos relatos apresentados pelo professor). Canções e poesia. <u>Leitura Oral</u> : textos selecionados sobre comunidade e cidade; estórias apresentados pelo professor ou alunos; poesia para recitar. <u>Leitura silenciosa</u> : textos selecionados visando a compreensão. <u>Expressão oral e corporal</u> : dramatizações, exercícios rítmicos, jogos. <u>Expressão e Representação gráfica e plástica</u> : cartazes e calendários, planta da escola e do bairro, linha do tempo: gráfico das gerações. <u>Expressão escrita</u> : cópia frases, orações e estórias; composição de frases, cartas, pequenas estórias, relatórios entrevistas e estudos do meio; ditado.	-

II	3	<p>IDEM ao primeiro e segundo ano. Expressão livre; ler com compreensão; consolidar os bons hábitos de leitura; "Estimular o interesse pela boa leitura, pela música, pelas artes gráficas e plásticas" [p. 27]; "Estimular a criatividade, através dos diferentes meios de expressão." [p. 28].</p>	<p>IDEM ao primeiro e segundo ano. Pelas conversas informais ou dirigidas, "levá-la a transformar expressão espontânea em linguagem organizada"; ser capaz de ler textos com facilidade; consolidar bons hábitos de leitura, desenvolver o gosto pela literatura e leitura; utilizar corretamente o dicionário; fazer busca nos livros; "ser capaz de transformar em linguagem oral, gráfica ou corporal, seus pensamentos e sentimentos, através de dramatizações, desenho, música." [p. 29]</p>	<p><u>Expressão oral</u>: conversa informal conhecimento prévios da criança; Conversa dirigida: o sentido de comunidade - a interdependência dos elementos que a integram; comunidade como resultado de ação de pessoas; a valorização do trabalho na comunidade, na família, na escola, no bairro (está situado o aluno e onde ele mora); interdependência relações de diferentes comunidades, levando em conta seus aspectos geográficos e históricos (com a ajuda de mapas e linha do tempo); o governo da cidade; interpretações e reproduções dos textos; improvisação de diálogos, canções e poesias. <u>Leitura oral</u>: textos selecionados sobre os temas de Estudos Sociais; estórias: composições feitas pelos alunos. <u>Leitura Silenciosa</u>: dos textos dados, visando sua compreensão; introdução de autores da literatura infantil. <u>Expressão oral e corporal</u>: dramatizações, exercícios rítmicos, jogos. <u>Expressão e Representação gráfica e plástica</u>: cartazes e calendários, gráficos, confecção de fantoches, exposição sobre: Presente e Passado de São Paulo. <u>Expressão escrita</u>: fichas de leitura de textos e livros estudados; redação de cartas e avisos; planejamento de estudos do meio.</p>	-
	4	<p>IDEM ao primeiro, segundo e terceiro ano. Expressão livre; ler com compreensão; ampliar o campo de leitura para o gosto pela leitura; despertar o interesse pela expressão correta e clara do pensamento; despertar e desenvolver o senso estético.</p>	<p>IDEM ao primeiro, segundo e terceiro ano. Pelas conversas informais ou dirigidas, levá-la a transformar expressão espontânea em linguagem organizada; ser capaz de ler textos com facilidade; organizar frases, a partir da análise de textos; ser capaz de reconhecer erros em redação; empregar verbos corretamente.</p>	<p><u>Expressão oral</u>: Conversa ou discussão dirigida, visando enriquecer a organização de frases, despertar o interesse pela expressão correta e clara do pensamento, sobre temas da atualidade e das demais áreas do currículo; <u>Leitura oral</u>: textos selecionados, redações dos alunos, reportagens. <u>Leitura silenciosa</u>: textos e obras selecionados sobre temas propostos em Estudos Sociais (regiões do Brasil do ponto de vista da ocupação humana, estradas e bandeiras, mineração, missões religiosas, independência do Brasil, a República, Guerra Mundial, Indústrias); <u>Expressão oral e corporal</u>: Dramatizações, exercícios rítmicos, jogos; <u>Expressão e Representação Gráfica e Plástica</u>: desenhos, cartazes e calendário, gráficos, cenários e máscaras; expressão escrita: fichas de leitura dos textos e livros estudados, estudos dirigidos e questionários interpretativos, estórias mais elaboradas, cartas, relatórios.</p>	-

III	5	Desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita; desenvolver o pensamento reflexivo; reconhecimento e compreensão de fatos gramaticais; assegurar criatividade na expressão verbal, gráfica, corporal e plástica; estimular e desenvolver o senso estético.	IDEM ao quarto ano: Pelas conversas informais ou dirigidas, "levá-la a transformar expressão espontânea em linguagem organizada"; Através da leitura de textos, reportagens, redações, bem como através de exposição oral de outros trabalhos escritos, de debates, ser capaz de observar as falhas de linguagem e corrigi-las quanto à clareza e precisão de ideias, expressividade, entonação adequada e agradável; chegar à compreensão de contexto; estimular e desenvolver a criatividade através de redações, desenhos, expressão e representação plástica; levar à observação e compreensão das diferentes artes.	<u>Expressão oral</u> : leitura expressiva de textos estudados; preparação das redações; discussão dirigida. <u>Leitura oral</u> : redações dos alunos; textos selecionados. <u>Leitura silenciosa</u> : textos e obras selecionadas, sobre temas propostos em Estudos Sociais (A comunidade e o trabalho - sentido de comunidade, a interdependência; valorização do trabalho na comunidade; noção de tempo histórico; origem da terra, vida, homem; o homem e o meio geográfico); artigos de revistas e de jornais, reportagens sobre temas da atualidade ou relacionados com artes. <u>Expressão oral e corporal</u> : dramatizações, exercícios rítmicos, jogos, montagem de uma peça). <u>Expressão e Representação gráfica e plástica</u> : (desenhos, cartazes e calendário, gráficos, cenários e máscaras, confecção de maquetes da cidade e do estado). <u>Expressão escrita</u> : fichas de leitura de obras estudadas; temas escolhidos pelos alunos, tendo por base acontecimentos da vida cotidiana, tópicos de Estudos Sociais, Apreciação artística ou temas sugeridos pelas obras e textos estudados; temas que sejam objeto de pesquisa dos alunos.	-
	6	IDEM ao quinto ano: Desenvolver a capacidade de expressão oral e escrita, o pensamento reflexivo, cada vez mais independente; ampliar as condições que permitam a criatividade; reconhecimento e compreensão de fatos gramaticais.	IDEM ao quinto ano: Pelas conversas informais ou dirigidas, "levá-la a transformar expressão espontânea em linguagem organizada"; reconhecer e empregar os verbos e predicados; reconhecer orações, sujeito e objeto da ação.	<u>Expressão oral</u> : leitura expressiva de textos estudados; preparação das redações; discussão dirigida. <u>Leitura oral</u> : redações dos alunos; textos selecionados. <u>Leitura silenciosa</u> : textos e obras selecionadas, sobre temas propostos em Estudos Sociais (como o homem se situa no tempo - noção de tempo histórico; origem da terra, vida e homem; paisagem natural e cultural; como o homem consegue condições de sobrevivência, criatividade e progresso cultural. <u>Expressão oral e corporal</u> : (dramatizações, exercícios rítmicos, jogos, montagem de um espetáculo teatral). <u>Expressão e Representação gráfica e plástica</u> : desenhos, cartazes e calendário, gráficos, cenários e máscaras, confecção de maquetes da cidade e do estado. <u>Expressão escrita</u> : fichas de leitura de obras estudadas; temas escolhidos pelos alunos, a partir de textos estudados, música e dramatização; temas que sejam objeto de pesquisa dos alunos. Gramática.	-

Fonte: Relatório do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas sobre a experiência de uma escola integrada de oito anos, 1969-1970.

O quadro acima procura sistematizar os conteúdos programados para os primeiros seis anos escolares dentro do Instituto-escola. É válido destacar que em 1970 ainda não havia classes de 7º e 8º ano dentro do IMEP. Nossa hipótese é de que estas classes se formariam à medida que os estudantes dos anos anteriores avançassem de ano escolar.

O planejamento anual para a área de Comunicação e Expressão, como era denominado o currículo a ser ensinado, apresentava-se de modo bastante amplo e aberto para os professores que deveriam repassá-lo em sala de aula. Não ficava evidente, por exemplo, quais eram os textos indicados para leitura, quais jogos e dramatizações fariam parte da programação, ou seja, o planejamento era dado como uma fórmula básica de conteúdos gerais a serem preenchidos pelos professores.

Além disso, vemos um acréscimo na quantidade de conteúdo ano após ano, conforme os estudantes passassem para o próximo ano e/ou nível escolar. Sendo assim, os Objetivos específicos, os Objetivos operacionais e a Programação tendem a repetição, seja por meio da palavra “idem”, referente ao ano anterior, seja pela anexação de mais uma atividade ou de uma atividade mais complexa de acordo com o ano escolar e nível de ensino. Em “Expressão escrita”, por exemplo, as crianças do 1º ano deveriam fazer “cópia de palavras, orações, estórias” e aprender a escrever pelo ditado, enquanto no 5º ano as crianças fariam “fichas de leitura de obras estudadas; temas escolhidos pelos alunos, tendo por base acontecimentos da vida cotidiana, tópicos de Estudos Sociais, Apreciação artística ou temas sugeridos pelas obras e textos estudados; temas que sejam objeto de pesquisa dos alunos” (RELATÓRIO..., 1969-1970, p. 38).

No planejamento anual referente à área da Comunicação e Expressão também vemos entre os Objetivos específicos e Objetivos operacionais para o primeiro ano o desenvolvimento da capacidade de percepção sensitiva e o conhecimento do corpo pela coordenação motora e expressão corporal, enquanto para todos os anos apareceu a conversa dirigida como forma de desenvolver os conteúdos programados para os respectivos anos. A conversa dirigida também aparece durante a programação, juntamente com as discussões dirigidas, em todos os anos, tornando o currículo da área um tanto repetitivo. Aliás, as técnicas de ensino não apareceram neste planejamento anual, mas foram incorporadas, de alguma maneira, pelo tópico dos Objetivos operacionais: em todos os anos a “conversa informal ou dirigida” deveria guiar o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

De qualquer modo, não havia uma evidente proposição pedagógica que justificasse metodologicamente os objetivos e estratégias adotadas, como se as operações mentais para a aquisição da linguagem expressiva dependessem mais de sua “organização” no currículo

prescrito como se fossem potências “naturais” e “processuais” a serem desenvolvidas nas crianças e menos como seriam desenvolvidas no currículo ativo (em sala de aula), visto que destituídas de uma metodologia que pudesse integrar as disciplinas na área. Se havia um eco da psicologia do desenvolvimento que embasava o processo de aquisição do conhecimento, o fato de não ser referenciado no currículo do IMEP parece indicar o não comprometimento do Instituto com matrizes pedagógicas específicas ou fechadas. O esvaziamento pedagógico parecia corresponder ao ecletismo e a costura das prescrições práticas no currículo proposto e contribuía para o esvaziamento político e formativo das disciplinas escolares.

A questão da repetição parecia permear todo o planejamento anual de todas as áreas de conhecimento, assim como o uso constante de termos como o “idem” em aspectos como os Objetivos operacionais, as Técnicas e Avaliação de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, as técnicas (“estudos do meio” e “estudos dirigidos”, por exemplo) vão se confundindo com as estratégias de ensino, à medida em não houve um delineamento de uma metodologia pedagógica que especificasse pormenorizadamente as diferenciações entre o que seria técnica, objetivo e estratégia.

Esta forma de transmissão de conhecimentos remete à “necessidade didática” de dividir os conteúdos e atividades didáticas, de acordo com as capacidades cognitivas e de organização do pensamento do aluno. Esta seria uma das premissas para a concepção do currículo da reforma educacional de 1971. Maria do Carmo Martins (2000) também aborda esta questão em sua pesquisa sobre o currículo da disciplina de História. Apesar de nosso intuito não frisar esta disciplina, as considerações sobre o currículo prescrito pelo Conselho Federal de Educação dão embasamento teórico para pensar sobre o currículo do IMEP.

Os currículos seriam organizados de forma que os conteúdos para aprendizagem fossem equiparados aos níveis de escolarização que o aluno pudesse percorrer, em sequência. Isso quer dizer que os conteúdos do ensino estariam organizados de forma hierárquica, ampliando-se o grau de especificidade e abrangência no ensino de acordo com o grau de escolarização do aluno. Em 1971, a legislação que pressupunha uma organização do sistema de ensino definiu que a escolarização seria feita em três níveis (ou graduação) básicos: 1º grau (em oito anos), 2º grau (em três ou quatro anos, dependendo de ser ou não técnica) e 3º grau (mais conhecido como superior, que abrangia as formações profissionais com nível universitário, feito entre 3 a 6 anos de formação específica). Os conteúdos curriculares foram organizados respeitando essa mesma hierarquia: com a gradação, à medida que se avançava no processo de escolarização, aumentava a especificidade de cada conteúdo (MARTINS, 2000, p. 102-103).

Assim como abordamos no capítulo anterior, é possível que o currículo do Instituto-escola tenha servido de base para a elaboração da estrutura curricular da reforma educacional de 1971. Se pensarmos que o currículo prescrito acima (quadro 9) se tratava de uma fórmula, logo ele poderia ser replicado em qualquer escola de qualquer região do país, como uma

“solução” para o problema educacional, conforme exposto ainda pelo jornal *Correio da Manhã*. Porém, entendemos que o currículo do Instituto-escola continha um esvaziamento de metodologia de ensino e técnicas pedagógicas para nortear os professores em sala de aula e delinear os saberes a serem aprendidos pelos estudantes.

Tendo como base a citação do trabalho de Maria do Carmo Martins compreendemos que ocorria ao longo de todo o planejamento anual uma condensação das disciplinas dentro das grandes áreas de conhecimento, ao mesmo tempo em que os conteúdos de cada disciplina eram diluídos ao longo das classes experimentais, num movimento antagônico. Para entender como se daria a integração entre os anos escolares tomemos como suporte para análise o planejamento mensal das áreas de “Comunicação e Expressão”, “Iniciação às Ciências” e “Estudos Sociais” no nível I – 1º ano, sob a responsabilidade das professoras Vera Lúcia Caselli e Helena Tomiko Takata e os planejamentos trimestrais (de fevereiro a maio) das professoras Marina Ribeiro Leite (Português), Helena Mirabelli (Estudos Sociais) e Lydia Condé Lamparelli (Matemática) para o nível III – 5º ano⁹⁴.

⁹⁴ É importante destacar que somente nos primeiros três anos escolares todas as disciplinas aglutinadas nas grandes áreas de “Comunicação e Expressão”, “Iniciação às Ciências” e “Estudos Sociais” seriam dadas conjuntamente por duas professoras. No 4º ano havia uma professora ou professor responsável por cada área do conhecimento e por todas as disciplinas condensadas dentro desta área. Já a partir do 5º ano haveria uma professora ou um professor por disciplina escolar, ou seja, dentro da área de Comunicação e Expressão, por exemplo, tinha-se um professor de Português, um de Apreciação Artística, um de Educação Física e um de Inglês; dentro da área de Estudos Sociais (a disciplina Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica) e na área de Iniciação às Ciências (Matemática e Ciências Naturais). A proposta curricular para a área de Estrutura do Trabalho na Comunidade não apareceu no Relatório porque era uma área destinada exclusivamente para os últimos dois anos do ensino primário de oito anos, ou seja, o 7º e o 8º ano. Porém, a programação da área de Estudos Sociais já mostrava, para o 5º ano, alguns conteúdos que tinham como finalidade a formação de um estudante-trabalhador.

Quadro 10 - Planejamento mensal para o nível I – 1º ano. Professoras responsáveis: Vera Lúcia Caselli e Helena Tomiko Takata

Objetivos comuns às áreas	Objetivos específicos	Conteúdo	Meio, método, técnica	Avaliação	Execução (semanal)
Comuns às áreas: desenvolver criatividade pela participação e o senso estético; formar hábitos e atitudes para o bom convívio social.	Comunicação e Expressão: Desenvolver habilidades, hábitos e atitudes essenciais à escrita e a capacidade de discriminação auditiva e visual (na leitura).	Comunicação e Expressão: poesia; estória; dramatização; leitura incidental; exercícios para discriminação de sílabas e palavras; desenho, recortes, colagens; alfabetização.	Comunicação e Expressão: Conversa; Observação e Comentário; Formulação de estórias e dramatização; Exercícios de fixação (folhas mimeografadas).	Avaliação através de perguntas orais, desenhos, exercícios, dramatizações que nos leva a uma observação individual. Ditado dirigido; Perguntas orais, exercícios em folhas mimeografadas e Hora Alegre na Matemática; Perguntas orais e desenhos.	Comunicação e Expressão: 1ª semana: Estórias movimentando figuras no flanelógrafo "Ratinho Roque" - dramatização. Poesia e coro falado - "A estrelinha"; Desenhar na lousa e pedir à criança, que risque os que começam com a sílaba da palavra pedida; Exercícios de coordenação motora; - Estória contada pela professora - dramatização (1ª série A (O galo Gari e 1ª série B "O pintinho piu, piu, piu"); 2ª semana: Inventar uma estória à vista de gravura - com a figura do sol; Leitura Incidental; Bater palmas quando ouvirem palavras terminadas como sol; Estórias contadas pelas crianças (seqüência de gravuras); dramatizações; desenhos; 3ª semana: Alfabetização método analítico (1ª série A) método sintético (1ª série B); Estórias contadas pela professora e pelos alunos; leitura em conjunto e individual (1ª série B); ditado dirigido (1ª série B); 4ª semana: alfabetização; ditado dirigido; dramatização; desenho e pintura, Estória e Música para a Páscoa.

<p>Comuns às áreas: desenvolver criatividade pela participação e o senso estético; formar hábitos e atitudes para o bom convívio social.</p>	<p>Iniciação às Ciências: desenvolver o raciocínio; comparar, ordenar e sintetizar conceitos matemáticos; aquisição noções distância e forma; reconhecimento, noção e escrita de números (1 a 9).</p>	<p>Iniciação às Ciências: Desenvolver o vocabulário matemático sobre distância, quantidade, tamanho, posição e forma; Enumerar e reproduzir; associação do numeral à quantidade; agrupamento com os totais de 2 a 9.</p>	<p>Iniciação às Ciências: Exercícios com objetivos reais; figuras no flanelógrafo, desenhos na lousa perguntas e proposições orais; exercícios no caderno da criança e na Hora Alegre na Matemática.</p>		<p>Iniciação às Ciências: 1ª semana: Figuras no flanelógrafo, solicitar das crianças formação de estórias, visando-se a noção de distância, tamanho e forma; Desenhar grupos de objetos na lousa, assinalar o que tem mais, menos, o mesmo que, completar e igualar; Vários objetos na mesa, retirar um e as crianças deverão adivinhar. Colocar grupos de desenhos na lousa, riscar o diferente quanto a forma, tamanho e posição. 2ª semana: Contagem mecânica de 1 a 20, oralmente, sem ligar ao numeral; Contagem concreta: objetivos reais, desenhos na lousa, figuras no flanelógrafo, cartão relâmpago; Reconhecer e reproduzir quantidades, apresentadas em cartões, na ordem crescente. 3ª semana: Exercícios preparatórios à leitura e escrita dos numerais; Leitura e escrita dos numerais de 1 a 5; 4ª semana: Exercícios para reconhecimento rápido de quantidade; Ordenar, reproduzir, desenhar quantidades pedidas.</p>
<p>Comuns às áreas: desenvolver criatividade pela participação e o senso estético; formar hábitos e atitudes para o bom convívio social.</p>	<p>Estudos Sociais: percepção e representação gráfica das salas de aula; observação dia e noite; aquisição noção de tempo, temperatura; desenvolver espírito comunidade.</p>	<p>Estudos Sociais: Escola; Observação diária dos fenômenos atmosféricos; noção de tempo.</p>	<p>Estudos Sociais: Observação e comentário, representação gráfica (desenho) Caixas de fósforos, cola, etc..., para maquete sala de aula.</p>		<p>Estudos Sociais: 1ª semana: Observação diária do tempo; Observação do dia e da noite; Comentários, desenhos e poesia "A Estrelinha"; 2ª semana: Observação diária do tempo; Estória com figuras do sol e dramatização; Planta e maquete da sala de aula; 3ª e 4ª semanas: Observação diária do tempo. Observação: Nas duas últimas semanas houve redução de aulas. (Motivo: falta d'água e semana Santa). Por essa razão os trabalhos ficaram suspensos.</p>

Quadro 11 - Planejamento trimestral para o nível III – 5º ano. Professora responsável: Marina Ribeiro Leite. Disciplina: Português.

Objetivos	Conteúdo	Meios	Avaliação
<p>Comuns às áreas: desenvolver as capacidades de expressão oral e escrita;</p> <p>Desenvolver a capacidade de compreensão oral e escrita;</p> <p>Desenvolver o pensamento reflexivo; assegurar condições que permitam a criatividade na expressão verbal, gráfica e plástica;</p> <p>Estimular e desenvolver o senso estético e o gosto literário, através da literatura, teatro, da música, das artes gráficas e plásticas.</p> <p>Específicos:</p> <p>Levar o aluno à compreensão do contexto; auxiliar o aluno a usar conscientemente as formas corretas da linguagem; conduzir a boa utilização do dicionário; levar a compreensão de fatos gramaticais (oração, discurso).</p>	<p>I Unidade: A comunidade e o trabalho: o sentimento de comunidade - a interdependência; observação dos aspectos geográficos com a vida econômica e social da comunidade.</p> <p>Leitura Silenciosa: são relacionados textos, como: Mojen de Oliveira, Virgílio - "Minha rua", Meireles, Cecília "O anjo da noite" e Drummond de Andrade, Carlos - "Vende a casa"; a obra de Molnár, Ferenc intitulado "Os meninos da rua" e reportagens de assuntos da atualidade. Leitura Oral: redações dos alunos, reportagens e textos selecionados. Expressão oral: leitura expressiva dos textos estudados, preparação das redações e outros trabalhos escritos, discussão dirigida para realização do estudo da obra de Molnár, exposição oral dos trabalhos escritos.</p> <p>Expressão escrita: é indicada realização de redações a partir de temas sugeridos pelos alunos, a partir dos textos estudados; temas sobre comunidade; relatórios das entrevistas e estudo do meio; ficha de leitura da obra "Os meninos da rua Paulo; sínteses dos textos e da obra estudada. Gramática: revisão de ortografia, acentuação e pontuação; noção de discurso, período e oração; reconhecimento oração principal, coordenadas.</p>	<p>Aulas dialogadas, explorando oralmente os textos dados; textos mimeografados; estudos dirigidos sobre os textos estudados visando a compreensão das ideias; pesquisa de vocabulário; jogos para fixação do vocabulário pesquisado; jogos de mímica sobre situações ou cenas ligadas aos temas da redação; discussão dirigida para estudo de obra e levantamento de dados; Estudo do Meio para conhecimento das comunidades: bairro e cidade.</p>	<p>Das atitudes, através da observação direta durante as atividades; estudos dirigidos, redações; exposição oral dos trabalhos; provas de avaliação, envolvendo questões objetivas e pequenas dissertações.</p>

Quadro 12 - Planejamento trimestral para o nível III – 5º ano. Professora responsável: Helena Mirabelli. Disciplina: Estudos Sociais.

Objetivos	Conteúdo	Meios	Avaliação
<p>a) Comuns à área: Integrar o educando em sua comunidade. Formar um cidadão responsável, esclarecido e consciente das obrigações e dos direitos para com sua pátria. (MEC). Há necessidade que o educando aprenda: o passado e o presente do Homem; as relações do Homem com o Meio; o inter-relacionamento dos grupos humanos; os direitos e os deveres do Homem; a luta pela sobrevivência.</p> <p>b) Específicos: Aquisição do sentimento de comunidade; valorização do trabalho humano no sentido de bem estar comum e progresso da comunidade; relações entre o meio geográfico e as formas de vida da comunidade.</p>	<p>O sentido de comunidade e a interdependência (Comunidade como resultado da ação de pessoas que se agrupam num determinado lugar onde atendem às suas necessidades materiais e espirituais). Valorização do Trabalho na Comunidade: na família, na escola, no bairro (da escola e onde mora o aluno). Observação dos aspectos geográficos em correlação com a vida econômica e social da comunidade: fenômenos atmosféricos; situação geográfica; formas de relevo determinando o sentido de expansão da cidade: praças e ruas principais; o centro-núcleo mais importante; construções em andamento; importância da obra, materiais de construção (madeira, cimento tijolo, aço, etc...); terras e águas da cidade; transporte; o governo da cidade (referência à classe, à escola - levará à necessidade de direção e facilitará a compreensão das várias funções do governo). O trabalho de equipe do governo.</p>	<p>Método: ativo (dar todos os elementos para que a criança trabalhe até chegar à síntese da unidade). Técnicas: aulas dialogadas, observação, estudos dirigidos, estudo do meio. Técnicas: aulas dialogadas, observação, estudos dirigidos, estudo do meio. Material: confecção de cartaz mensal relativo às observações dos estados do tempo; trabalho de colagem - setores de trabalho da escola; planta da cidade; bússola; desenhos.</p>	<p>Síntese geral das Unidades I e II. Prova que abranja os pontos básicos das unidades a fim de ser avaliada a capacidade de observação, relação, localização, e síntese. Avaliação dos estudos dirigidos. Avaliação de atitudes (observação da professora).</p>

Quadro 13 - Planejamento trimestral para o nível III – 5º ano. Professora responsável: Lydia Condé Lamparelli. Disciplina: Matemática.

Objetivos	Conteúdo	Meios	Avaliação	Execução
<p>a) Comuns à área: permitir que o aluno realize (exercite) operações mentais, tais como: abstrair, analisar, sintetizar, relacionar, comparar, classificar, ordenar. Criar no aluno o hábito de reflexão. Desenvolver no educando a criatividade. Levá-lo a compreender que a linguagem matemática é um instrumento eficiente e preciso na comunicação. b) Específicos: distinguir a noção de "conjunto" da vida comum e noção de conjunto de matemática. Distinguir relação de pertinência entre "elementos" e "conjuntos" da vida diária e a linguagem matemática. Distinguir a noção de "reunião" de conjunto da vida diária e da matemática. Perceber que uma relação de "equivalência" classifica os elementos de um conjunto.</p>	<p>1 - Geometria Intuitiva: ponto, reta, plano, figura geométrica. Noção de conjunto. Polígonos, ângulo. 2 - Relações e aplicação: par ordenado e conjunto cartesiano. Relação de equivalência. O conjunto dos números naturais e o conjunto dos números inteiros. A sucessão dos números naturais.</p>	<p>Leitura comentada dos capítulos 1 e 2 do livro "Matemática para o Ginásio", volume I da Edart de Lydia Condé Lamparelli. A. Walter P. Canton. Pedro Alberto Morettin. Dalva Fontes Indiani. Resolução individual de exercícios após um trecho pequeno estudado. Discussão coletiva dos erros e acertos. Síntese da unidade feita em grupo. cartazes elucidativos feitos pelos alunos. projeção de transparências no final de cada unidade.</p>	<p>Provas, trabalhos individuais e em grupos. Observação constante dos alunos, quanto à: participação, interesse, compreensão.</p>	<p>Confunde-se com os meios através dos quais o planejamento é executado.</p>

Fonte: Relatório do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas sobre a experiência de uma escola integrada de oito anos, 1969-1970.

De acordo com o Relatório, os professores dos níveis I (1º e 2º ano) e II (3º e 4º ano) fizeram planejamentos mensais, pois eles eram acompanhados mais de perto pelos setores da Orientação Pedagógica e pelo Controle, Divulgação e Documentação, já os professores de nível III (5º e 6º ano) realizaram somente o planejamento trimestral por conta do menor número de aulas e também pela justificativa de que se teria uma visão fragmentada caso eles também elaborassem um planejamento mensal. Apesar da legislação referente à educação não mencionar essas distinções entre níveis de ensino, à medida que não houve o desenvolvimento da proposta política-pedagógica que o currículo seguiria, nem o modelo pedagógico específico, a maneira contraditória encontrada pelo Instituto para tentar acabar com a diferenciação curricular passava pelo procedimento de subdivisão por níveis.

A subdivisão em níveis também facilitava o controle sobre o trabalho docente em sala de aula. O currículo do IMEP, por ser analítico e pormenorizado, fazia com que o professor tivesse que seguir à risca o planejamento anual feito junto à Orientação Pedagógica. Por conseguinte, havia dois currículos prescritos: o primeiro, como uma espécie de fórmula curricular e um segundo currículo, forjado pelos docentes responsáveis por cada classe experimental. Este segundo currículo pré-ativo representava não só o controle excessivo sobre o trabalho docente, que não poderia fugir à risca da proposta inicial da Orientação Pedagógica, mas também resultava em uma alta burocratização do processo de ensino-aprendizagem e ofuscava a falta de um modelo pedagógico específico a ser seguido pelos professores envolvidos na experiência.

A partir disso, notamos que o currículo prescrito pelas professoras Vera Lúcia Caselli e Helena Tomiko Takata coadunava com a fórmula curricular proposta pela Orientação Pedagógica, com a diferença de que pelo planejamento mensal podemos ver quais eram as atividades, textos e lições, mesmo que de maneira ainda bastante geral, a serem passadas em sala de aula, ou seja, as professoras deveriam preencher aquela fórmula curricular com conteúdos programáticos com textos e lições mais específicos.

É interessante perceber também as experimentações a serem realizadas em sala de aula, por exemplo, a alfabetização pelo *método analítico* com os alunos do 1º ano A e pelo *método sintético* com os alunos do 1º ano B: dois métodos de ensino bastante consagrados pela pedagogia moderna.⁹⁵ Estes métodos de ensino, porém, não eram uma novidade em

⁹⁵ Em outras partes do planejamento anual e dos planejamentos mensais e trimestrais vemos outros métodos de ensino ligados à escola moderna ou pedagogia moderna, como o “raciocínio indutivo” (3º ano) e o “indutivo-

termos de escolarização, pelo contrário, remetiam ainda aos métodos de ensino da escola moderna ainda da primeira metade do século XX no Brasil (Carvalho, 2003)⁹⁶.

Na execução das outras duas áreas de conhecimento, o aluno seria induzido a “reconhecer e reproduzir”, “ordenar e desenhar quantidades” (Iniciação as Ciências) e “observar o tempo” (Estudos Sociais): métodos de ensino oriundos da pedagogia ativa propagada e propagandeada pelos “pioneiros da escola nova”, porém aqui apropriados e mesclados também aos métodos da escola moderna. Assim como visto no planejamento anual, não havia, entretanto, qualquer referência explícita a esses métodos de ensino. Desta forma, importava mais a execução completa e eficiente do currículo pré-ativo do que o delineamento de uma matriz curricular definida que auxiliassem na execução das atividades em sala de aula.

Ainda com relação à área de Estudos Sociais para o 1º ano, o uso da expressão “etc...” que aparece em “meio, método, técnica” permanece em todo o currículo prescrito pelos docentes. O uso de “etc...” dá indícios sobre a vagueza com que se tratava dos assuntos curriculares. Além disso, havia um constante controle sobre o trabalho docente e a dependência dos professores para com a Orientação Pedagógica à medida que as professoras precisavam prescrever os motivos de não terem conseguido passar determinado conteúdo, como aconteceu nas duas últimas semanas do mês de março em que houve falta de água e a semana Santa.

O controle sobre o trabalho docente e a dependência dos professores para com a Orientação Pedagógica faziam parte da hierarquização entre quem prescrevia e quem praticava o currículo, além de dar mostras da burocratização administrativa que caracterizava o ensino municipal sob um modelo escolar específico: o modelo escolar paulistano (Godoy,

dedutivo” (4º ano), o “hipotético-dedutivo” (5º ano), todos na área de Iniciação às Ciências e o método “analítico-sintético” (4º ano), na área de Estudos Sociais.

⁹⁶ Em *Modelos culturais, modelos pedagógicos e instituições educacionais*, Marta Carvalho (2001) compara e analisa dois tipos de impressos escolares: os dos anos de 1920 e de 1930 para apresentar as tentativas de mudanças no modelo escolar paulista de ensino. A autora diferencia o modelo pedagógico da pedagogia moderna e das ciências da educação a partir da análise dos impressos dirigidos pela elite cultural imbuída de organizar os novos pressupostos que deveriam balizar a educação paulista: “Consolidando posições no cenário nacional, [Fernando de] Azevedo e Lourenço [Filho] buscaram fortalecer e ampliar seu espaço político no Estado de São Paulo, apresentando-se como porta-vozes do *novo* no campo educacional paulista. Nas disputas que travaram em diversas frentes pelo monopólio do *novo* em educação, fizeram do impresso sua arma talvez mais eficaz e duradoura. No discurso pedagógico que põe em circulação, é produzido um novo cânone a regular as práticas escolares. Nesse discurso, a *pedagogia moderna*, que vinha balizando a institucionalização da escola em São Paulo, é apresentada como *pedagogia tradicional* e são as novas *ciências da educação* que são chamadas a dizer a verdade sobre a criança. Nessa estratégia discursiva, o alvo principal são as proposições pedagógicas que vinham, até então, balizando as iniciativas republicanas de institucionalização da escola paulista (p. 198).

2013b) ⁹⁷. Diferentemente do sistema de ensino paulista, calcado numa cultura escolar de tradição de pensamento educacional de caráter liberal, o sistema municipal se desenvolvia sob um tempo e lugar diversos, num conjunto de características que configuraram o modelo escolar paulistano, cuja preocupação incidia muito mais sobre uma gestão do ensino – por isso seu controle constante – do que sobre a delimitação de saberes pedagógicos que deveriam ser transmitidos aos alunos. Esse modelo escolar tomava emprestados modelos pedagógicos de outros modelos escolares, como o da escola moderna e da Escola Nova, mas tendia ao esvaziamento de seu conteúdo pedagógico e, conseqüentemente, de sua própria proposta política-pedagógica.

A confusão entre técnicas de ensino e entre a diversidade de métodos também permeava os planejamentos dos professores do 5º ano da experiência. Na disciplina de Português foram dispostos entre os Meios os “estudos dirigidos sobre os textos estudados visando a compreensão das ideias”, bem como os “Estudos do Meio para conhecimento da comunidade: bairro e cidade”. Essas técnicas se repetem também na disciplina de Estudos Sociais, enquanto os métodos variavam entre o ativo e o indutivo e refletiam a falta de uma proposta pedagógica precisa, alternando-se o uso ora dos meios, ora das técnicas.

Já na disciplina de Matemática a indefinição estava presente entre os meios e a execução do conteúdo programático. A professora tinha dificuldade em distinguir os meios para os estudantes obterem conhecimento e a execução do que ela propunha para o 5º ano. A professora Lydia Lamparelli apontava que o item “Execução” “confunde-se com os meios através dos quais o planejamento é executado”. Com isso, constatamos que os professores estavam bastante confusos quanto à forma de planejamento subdividido em “objetivos”, “conteúdo/programação”, “meios”, “métodos” e “técnicas” porque a equipe que administrava a experiência deixava pouco transparente *para que* servia cada item e, finalmente, quais eram as finalidades educativas de cada disciplina que justificassem a proposta curricular. A confusão da professora representava a falta de um modelo pedagógico que estruturasse a experiência dentro das classes experimentais. Este problema desembocaria na falta de entrosamento e integração curricular entre os níveis I e II com o nível III, ou seja, entre os antigos ensinos primário e secundário.

⁹⁷ Assim como o historiador Alexandre Pianelli Godoy, tomo de empréstimo o conceito de modelo escolar de Marta Maria Chagas de Carvalho (2011) baseada nos impressos escolares. De acordo com essa historiadora “o uso de modelos como ferramentas de análise implica a possibilidade de testar sua adequação descritiva a um *corpus* documental delimitado de análise e, também, sua capacidade de caracterização diferencial do objeto que se pretende descrever, relativamente a outros objetos. Assim, falar em ‘modelo’ como ferramenta de análise no campo da pesquisa historiográfica implica trabalhar com sistemas de relações, testando a pertinência descritiva e analítica desses sistemas, no diálogo com as fontes documentais” (p. 188).

Mais do que uma confusão da professora, temos aí outro indício desta falta de entrosamento entre os ensinos primário e secundário. A professora de matemática do 5º ano - ano subsequente ao antigo ensino primário - pretendia fazer uso de um recurso didático feito por ela mesma: o livro didático “Matemática para o Ginásio”, direcionado ao antigo ginásio, o ramo do ensino secundário que o Instituto procurava juntar com o ensino primário. A professora fazia uso dos seus saberes pedagógicos (Tardif, 2004) e de uma prática adquirida anteriormente à sua experiência com uma classe experimental de 5º ano primário. A indicação deste livro sugere um obstáculo dos professores para se adequarem às novas exigências curriculares impostas pela coordenação de áreas e Orientação Pedagógica, haja vista que esta última estava mais preocupada em tornar a experiência curricular eficiente do ponto de vista prático do que instrumentalizar os professores com novos saberes docentes que fossem capazes de integralizar o ensino primário e o ensino ginásial (secundário).

Além da forma curricular, o conteúdo prescrito seguia a mesma linha de pensamento e dos valores vigentes ainda nos “dados informativos sobre a Escola Integrada de 8 anos do IMEP” da *versão manuscrita*. Era o caso do conteúdo programado para o ensino da disciplina de Estudos Sociais, cujos maiores objetivos eram formar alunos com “sentimento de comunidade” desde o 1º ano e que valorizassem o trabalho humano, principalmente a partir do 5º ano escolar.

O currículo da disciplina de Estudos Sociais pretendia ser despolitizado. Era uma tentativa de despolitização do ensino, mas que demonstrava o alinhamento político e ideológico do Instituto-escola com as diretrizes impostas pelo Ministério da Educação e Cultura e, conseqüentemente, com a ditadura civil-militar. Assim sendo, os estudantes deveriam adquirir os sentimentos de pertencimento à família, ao bairro, a escola e a comunidade e aprender o valor do trabalho humano. Desta maneira, a disciplina de Estudos Sociais queria formar um cidadão e um trabalhador com sentimentos de pertencimento não só à família e à escola, mas a uma nação. Resta saber em que medida estes conhecimentos eram transmitidos em sala de aula, a partir do que foi praticado pelos professores com seus alunos.

Os resultados do primeiro trimestre da experiência no Instituto-escola foram apresentados no “Capítulo V – Relatório do trabalho realizado no 1º trimestre de 1970” e mais especificamente na “Síntese dos resultados do desenvolvimento da experiência”. A síntese foi produzida pelo setor de Documentação, Controle e Divulgação e era composta por vários aspectos da experiência representados por quadros contendo as dificuldades encontradas pelos alunos e suas possíveis causas (a partir de dados obtidos pelos professores); os métodos e técnicas de ensino com melhores resultados (com dados fornecidos pelos professores e

coordenadores de área) e os quadros ligados aos problemas que dificultaram o trabalho do professor.

Para compreender a tentativa de integração curricular dentro da sala de aula e como se deu a prática do currículo já em sua forma ativa (Goodson, 2001), nos deteremos nos quadros referentes ao trabalho docente. Os quadros com as dificuldades enfrentadas pelos professores foram divididos pelo setor de Documentação, Controle e Divulgação da seguinte maneira:

Foram destacados 3 tipos de problemas:

- Ligados à própria classe (aos alunos);
- ligados à organização da escola.
- ligados à atuação do professor.

O quadro n.º 1 contém uma tabulação desses problemas, por graus.

Os quadros n.º 2, 3 e 4 apresentam uma síntese, dentro de cada tipo de problema, daqueles mais comuns aos vários graus.

Os dados do número 4 são complementados com o de n.º 5 que mostra as dificuldades dos professores conforme dados fornecidos pela equipe técnica de Orientação Pedagógica e as principais medidas já tomadas pela escola (RELATÓRIO..., 1969-1970, p. 292).

A tabulação das dificuldades dos professores demonstrava não só os problemas dentro da sala de aula, com a organização da escola ou com o desempenho docente, mas a alta burocratização da experiência pelo modo como o Setor de Controle apresentava estas intempéries. Por exemplo, os quadros n.º 2, 3 e 4 eram desdobramentos do quadro n.º 1, com a diferença no formato de apresentação e escalonamento dos dados obtidos. Enquanto o quadro n.º 1 colocava as dificuldades em uma extensa tabela, os quadros seguintes tratavam os dados obtidos por uma espécie de “fórmula” que compreendia os problemas encontrados e as respectivas classes “problemáticas”, tendo como resultado a quantidade de problemas por classe, como podemos ver pelo quadro abaixo:

Figura 32 – Representação do Quadro n. º4 com os “Problemas que dificultaram o trabalho dos professores ligados à sua própria atuação”, Relatório..., 1969-1970, p. 292.

QUADRO Nº 4 :

PROBLEMAS QUE DIFICULTARAM O TRABALHO DOS PROFESSORES
LIGADOS À SUA "PRÓPRIA ATUAÇÃO":

1- Dificuldades com rela ção aos instrumentos para medir operações mentais: (na construção, diver- sificação e fidedig- nidade.)	comuns aos graus:	- , 2º, - , 4º, 5º, 6º
2- Dificuldades em diver sificar técnicas de aprendizagem.	comuns aos graus:	- , - , - , - , 5º, 6º
	TOTAL DE PROBLE MAS	- , 1, - , 1, 2, 2

OBS:- Os dados foram fornecidos pelos professores de todos os graus.

Fonte: Relatório do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas sobre a experiência de uma escola integrada de oito anos, 1969-1970. Centro de Multimeios da Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Além da alta burocratização representada pela “fórmula” de demonstrar os “problemas que dificultaram os trabalhos dos professores ligados à sua ‘própria atuação’”, o setor de controle da experiência, juntamente com o da Orientação Pedagógica acompanhava, pelas informações repassadas pelos professores, o cotidiano em sala de aula como maneira de estar sempre ciente e resolver possíveis questões trazidas pelos docentes. Porém, esta atitude também revelava o alto controle sobre todas as atividades docentes, de maneira que o professor ou professora tivesse seu trabalho constantemente vigiado por pessoas que poderiam interferir em sua forma de ensinar ou na condução da sua classe com o objetivo último de sempre aprimorar e tornar cada vez mais eficiente seu desempenho em sala de aula⁹⁸.

⁹⁸ Como foi constatado ainda durante a escrita da monografia, os problemas encontrados pelos professores deveriam ser corrigidos de maneira que houvesse maior controle sobre as atividades docentes. O constante controle sobre o trabalho docente refletia nos replanejamentos realizados durante todo o ano de 1970, de acordo com o relatório. Desta forma, fazia parte da cultura escolar do Instituto as constantes alterações sobre o modo de atuação docente em sala de aula.

De acordo com o quadro número 4, os professores passavam por dois tipos de problemas: “dificuldades com relação aos instrumentos para medir operações mentais” e “dificuldades em diversificar técnicas de aprendizagem”, ou seja, a confusão entre “meios, técnicas e métodos”, causados pela falta de definição precisa de suas diferenças e semelhanças impedia os professores de medir o quanto seus estudantes conseguiam acompanhar as disciplinas curriculares. A estes problemas podemos elencar alguns outros que apareceram no quadro número 5, como: “dificuldades na seleção de textos”, “na apresentação da documentação exigida pela Orientação Pedagógica e D.C.D” [Documentação, Controle e Divulgação], “na condução de raciocínio dos alunos em Ciências”, “na organização de exercícios em Estudos Sociais”, “falta de entrosamento entre os professores”, “dificuldades no preenchimento de relatórios e feitura de planejamentos”, “falta de segurança nos conceitos de métodos e técnicas” (RELATÓRIO..., 1969-1970, p. 293-4).

O currículo praticado, portanto, expunham a falta de segurança na conceituação do que seriam os “métodos e técnicas” de ensino, na organização de materiais e recursos didáticos, a racionalização administrativa da experiência em sala de aula e também fora dela, o controle sobre o trabalho docente e, por último, a falta de entrosamento entre professores, causada pelo choque entre culturas escolares distintas. Em última instância, estes problemas expostos e computados pelo setor de controle davam sinais das atribuições para a integração curricular entre os ensinos primário e secundário.

Gostaríamos de destacar aqui outro importante artigo produzido pelos pesquisadores Daniel Revah e Maria Rita de Almeida Toledo (2011) sobre um periódico educacional que esteve a serviço da reforma educacional de 1971 ⁹⁹. De acordo com os autores, a revista *Escola* visava trazer ao público-leitor (os professores do recém-instituído ensino de 1º e 2º graus) a nova forma de ensinar, ou, o “novo *metier*”:

O novo *metier*, portanto, passa pela invenção de uma escola única, com um corpo único de professores destinados a ela. O fim da separação entre primário e ginásio, com o fim dos exames de admissão, transforma radicalmente a dinâmica entre os níveis de formação e as funções atribuídas a eles. A escola primária é convertida, com a lei n. 5692/71, no primeiro ciclo de formação do aluno de 1º grau, enquanto o ginásio é convertido no seu 2º ciclo. Os ciclos deveriam, então, articular-se de modo que o primeiro preparasse o aluno para o segundo. Essa articulação colocava para os professores problemas comuns e explicitava, na prática, as diferenças entre as duas escolas, as diferenças entre as duas tradições, seja no modo de lidar com os alunos, seja no modo de trabalhar os currículos, exames e

⁹⁹ Em O regime militar na (des)memória da editora Abril: a revista Escola e a difusão da lei 5692/71 os dois autores analisam a fórmula editorial da revista Escola a partir da problematização da memória construída pela própria Editora Abril, para depois contrastá-la ao analisar esta revista “esquecida” propositalmente pela editora, pois visivelmente estava a serviço dos interesses governamentais no período dos “anos de chumbo” da ditadura civil-militar.

exigências. Mesmo mantendo a formação diferenciada entre os docentes que atuavam no 1º ciclo e os que atuavam no 2º ciclo, a nova escola de oito anos precisaria constituir um corpo comum de docentes, acomodando as diferenças (REVAH; TOLEDO, 2011, p. 151-152).

A demanda da nova escola de oito anos com um corpo docente comum devia ser levada em consideração pela equipe técnica e administrativa do Instituto-escola, o que tornava a experiência do IMEP inovadora do ponto de vista da tentativa de união curricular e entre as culturas escolares do ensino primário e secundário. Aqui é preciso fazer a ressalva, entretanto, com relação à parte pedagógica. A deficiência representada pela ausência de uma estrutura pedagógica incidia sobre as relações de ensino e aprendizagem em sala de aula. Além disso, todo controle administrativo sobre o trabalho docente retratava, mais uma vez, a falta de um modelo pedagógico norteador da experiência. A forma de tabulação dos dados representava a busca incessante pela eficiência do que se praticava e se aprendia em sala de aula. Essa característica, própria do modelo de gestão de ensino (Godoy, 2013b), perpassava toda a documentação do relatório e deixava para segundo plano o delineamento explícito das finalidades educativas de cada componente curricular.

A série de problemas destacados pelos quadros número 4 e 5, como a falta de segurança para conceituação das técnicas e métodos e problemas com a organização de materiais e recursos didáticos resvalariam em outros problemas de ensino-aprendizagem, mas também de ordem de relacionamento entre professores e estudantes. No mesmo formato do quadro número 4, o quadro número 2 trazia a relação dos percalços encontrados pelos professores, como: “indisciplina”, “falta de base anterior”, “falta de compreensão verbal e escrita”, “falta de concentração”, “classes muito heterogêneas”, “baixa frequência às aulas”, “falta de hábito de estudo”, “desconhecimento de métodos e técnicas utilizados este ano” (Relatório..., 1969-1970, p. 291). Somente no 1º ano os professores relacionaram três de um total de oito problemas. Para todos os outros anos (do 2º ao 6º ano) foram elencados metade ou mais da metade dos problemas, chegando-se ao máximo de sete problemas por classe no 4º, ou seja, no ano em que havia mudança na configuração das disciplinas e na quantidade de professores para cada disciplina e também no 6º ano, em que a expectativa da formação de alunos com uma base curricular integrada estaria de concretizando em termos práticos.

Um dos aspectos que mais chamou nossa atenção foi o problema das “classes muito heterogêneas”. Ainda na *versão manuscrita*, os “dados informativos...” traziam uma seleção de estudantes de acordo com a classificação socioeconômica “prevista pelo Instituto Gallup de Pesquisa para a população metropolitana, ou seja Classe Alta (A): 10%, Classe Média (B) (40%), Classe Pobre (C) (32%), Classe Pobre (D) (18%), dados de 1970” (Dados

informativos... *versão manuscrita*, 1971, p. 119). Apesar de não ficar evidente do que se tratava a heterogeneidade das classes experimentais, é plausível compreender que os professores estivessem com problemas para transmitir o mesmo conteúdo para crianças e jovens de classes sociais distintas e que, possivelmente, tivessem tido uma experiência de ensino anterior diferente umas das outras. Mais do que isso, já estava presente na cultura escolar do Instituto-escola o tipo de escola que seria propagandeada pelo governo civil-militar a partir da lei de reforma do ensino: uma escola “aberta para todos”, ou seja, “democrática”. A dita “expansão democrática do ensino” seria uma das bandeiras alçadas pelo Ministro da Educação, Jarbas Passarinho e também por muitos intelectuais e pensadores da escola, como Jorge Nagle (TOLEDO; REVAH, 2010).

Para finalizar este capítulo, gostaríamos de destacar, por último a “Apreciação Final” do relatório do 1º trimestre de 1970. Nesta que é a última parte do relatório foi feita uma conclusão preliminar dos erros e acertos de todos os setores do Instituto-escola: direção e assessoria administrativa, orientação pedagógica, orientação educacional, e por fim documentação, controle e divulgação. Nos atentaremos aqui para o setor de Orientação Pedagógica, responsável pelo trabalho direto com os professores:

O presente relatório representa apenas um trimestre de trabalho. Eis porque as conclusões a que chegamos, até o momento, não são suficientes para a avaliação do plano como um todo. É, no entanto, de nosso interesse avaliar trimestralmente o trabalho de cada órgão da escola a fim de controlar os avanços conseguidos em direção aos objetivos propostos. (...) A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA observou que nesse trimestre a coordenação da matéria didática tem sido mais efetiva do que a coordenação de atitudes. O estabelecimento de esquemas básicos de relacionamento professor-aluno, foi feito pelo pessoal técnico e docente, porém **o individualismo a que cada professor está habituado**, impediu sua verdadeira interiorização, levando a nível pouco satisfatório a coordenação de atitudes (RELATÓRIO..., 1969-1970, p. 309, grifo nosso).

A Orientação Pedagógica, cargo ocupado pela professora e técnica Therezinha Afife Lauand ficava responsável por compilar os dados referentes ao seu trabalho junto com os docentes. Além de coordenar, monitorar e auxiliar cada professor, a orientadora também fazia o papel de “porta-voz” dos professores, a partir, evidentemente, da sua própria experiência dentro do Instituto. Desta forma, as vozes e experiências dos professores ficaram condensadas pelas interpretações de outros agentes, seja pela orientadora pedagógica, seja pelo setor de documentação, controle e divulgação, demonstrando a hierarquização das funções dentro do IMEP.

A falta de uma representatividade entre os professores e a hierarquia na relação orientação-professor propiciava interpretações negativas sobre o trabalho deste último, culminando em conceituações consideradas problemáticas, como o “individualismo”. Este

individualismo impedia a mudança de “atitudes” e, primordialmente, a integração curricular entre o ensino primário e secundário.

Este mesmo motivo foi usado como uma das justificativas para o fim abrupto da experiência do IMEP, em 1972. Na entrevista concedida a mim por Paulo Nathanael Pereira de Souza, o ex-diretor do Ensino Municipal ressaltou as inovações e expectativas trazidas pela institucionalização de uma escola experimental como era o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas, mas também indicou algumas causas de seu término:

E isso tudo deu um resultado espantoso, não só porque os alunos foram se formando numa completude que a escola tradicional não tinha, como, realmente, a aplicação de tudo isso a uma rede escolar poderia ter trazido um avanço extraordinário à qualidade da educação no Brasil.

Não foi o que aconteceu. Porque quando os responsáveis por essa experiência saíram das secretarias, os que vieram não quiseram dar continuidade.

T: Então foi uma questão de gestão o fim da experiência?

P: Exatamente. Morreu, ficou lá em si mesmo, não se transmitiu à rede. Em parte também por **desinteresse dos professores porque essa escola dava mais trabalho que a comum**, então sempre havia aquela má vontade e em parte porque é também um esporte brasileiro muito conhecido: destruir, na sucessão, o que o anterior faz (ENTREVISTA COM PAULO NATHANAEL PEREIRA DE SOUZA, em 26 de abril de 2016, grifo nosso).

O ex-diretor cita ao menos três motivos para o desmantelamento do Instituto: a saída dos responsáveis pela experiência do IMEP de dentro da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, como era seu próprio caso; seguida da descontinuidade do projeto, o que tem haver, em alguma medida, com a “destruição” pelos novos agentes da secretaria daquilo que já estava sendo realizado dentro do Instituto-escola. Estas duas questões tem relação com as gestões biônicas representadas por prefeitos e governadores que eram colocados no poder por meio do voto indireto, característica da ditadura civil-militar.

O outro motivo relaciona-se com a “Apreciação Final” e também com o texto “Escolas Integradas: aspectos pedagógicos” presente no curso de preparação para os professores, analisado ainda na primeira parte deste capítulo. Podemos associar o “individualismo” atribuído ao “desinteresse dos professores”. O individualismo na verdade tinha a ver com a dificuldade de integração entre os professores e suas culturas escolares de origem, ou seja, a aglutinação entre o ensino primário e o secundário. Suas resistências à mudança para uma única cultura escolar iam mais ao sentido de não absorver ou compreender um novo modelo de ensino baseado na gestão para o ensinar, como era o caso do modelo escolar paulistano e não mais em modelos pedagógicos. A nova experiência curricular do Instituto-escola reunia um amálgama sem referências de modelos da escola moderna e escola nova. Apesar da referência ao trabalho de Psicogenética de Jean Piaget, seu pensamento aparece mais como

um jogo discursivo para referendar a proposta curricular diferenciada da instituição e menos enquanto prática dentro do currículo prescrito e praticado.

O constante controle, os planejamentos, replanejamentos, a racionalização de atividades em sala de aula faziam com que o exercício do professor se tornasse bastante burocrático. Porém, a alta burocratização aparece implícita no discurso de Paulo Nathanael: “mais trabalho” significava a racionalização de todos os aspectos da experiência, inclusive em sala de aula, ou seja, realizar um planejamento em cima de um planejamento anual, replanejar conteúdos programáticos para se ajustar à proposta administrativa (mais que pedagógica) da Coordenação de áreas e Orientação Pedagógica, escrever relatórios e outras documentações exigidas pelo setor de controle. Estes eram os “sintomas” do modelo escolar paulistano desprendido de um modelo pedagógico.

A gestão do ensino cerceava o trabalho docente de modo a engessá-lo. Podemos concluir que este era um dos motivos que estava na base não para o fim da experiência, mas para a dificuldade em unir as culturas escolares dos ensinos primário e secundário, que persistiram ao longo da jornada experimental do Instituto-escola. Aliás, estas duas culturas escolares resistem até os dias atuais. Isso não implicava para que o Instituto deixasse de ser inovador, pelo contrário, tentar congregar estas duas culturas em uma única era um grande desafio. A forma como foi feita, porém, não garantia a unidade de pensamento e ação requeridas: a racionalização e o alto controle da experiência, somadas a falta de um caráter pedagógico (com um modelo de ensino explícito) não permitiram a integração visada entre os dois ensinos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio de investigar o processo de criação, funcionamento e motivos para o desmantelamento da experiência do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas criado em 1968 na cidade de São Paulo foi tentar separar a sua proposta de integração curricular (inovadora para o período estudado) das memórias históricas que suprimiram sua existência por conta do seu “fracasso”: a memória histórica de *matriz azevediana*, da ditadura civil-militar e do modelo escolar paulistano.

Contrapondo-se ao parecer da Fapesp, acreditamos que a existência do Instituto-escola precisa ser trazida à tona por ser um importante capítulo da história da educação da cidade de São Paulo, mas também para questionar a memória histórica de *matriz azevediana* que tende a aglutinar as inovações pedagógicas que emergiram no pós-1930 como se fossem herdeiras diretas dos “Pioneiros da Escola Nova”.

O que procuramos realizar no primeiro capítulo foi mostrar que o processo de criação do ensino municipal paulistano e, posteriormente, do IMEP estavam muito mais relacionados às tentativas de autonomia administrativa e política para com o Estado e a União e às especificidades locais representadas pelas demandas populares de acesso ao ensino secundário do que com um projeto centralizador que “direcionaria” a educação nacional desde os anos de 1930.

Pela documentação disponível no Arquivo Intermediário do Piqueri, e consultada na Secretaria de Gestão, vimos a riqueza presente nas cartas e plantas representantes de discussões que nos levaram a entender as especificidades locais da cidade e do bairro da Bela Vista. Além disso, a institucionalização do ensino primário na cidade não tinha relação direta com os “escolanovistas”. Suas contribuições se davam mais no âmbito da influência de Anísio Teixeira sobre o projeto-tipo desenvolvido pelo arquiteto Hélio Duarte, de forma pontual. Ademais, necessário se faz a realização de trabalhos que tenham como objetivo aprofundar este percurso de institucionalização do ensino municipal na cidade de São Paulo nos anos de 1950.

Para entender o processo de constituição do ensino municipal paulistano tendo em vista o processo de descentralização política, vemos a necessidade pungente de investigar outras documentações para além de decretos e documentos de caráter mais oficial e enveredar pelas plantas, cartas e demais documentos que abordam as tentativas municipais de autonomia para administrar assuntos educacionais, como era o caso dos centros de educação. A documentação consultada e sob a guarda do Arquivo do Piqueri traz uma série de centros de

educação que deveriam ser implantados na cidade de São Paulo. Se eles saíram do papel ou não é cabível ainda de investigação mais aprofundada.

No segundo capítulo intentamos apresentar e analisar todas as camadas de sentido e significado pelas quais o instituto-escola passou desde sua criação, ainda em 1968. Como vimos, o Instituto não havia surgido com o fim de unir duas modalidades de ensino distintas. A partir da mudança de gestão executiva municipal e, conseqüentemente, dos secretários de educação, o IMEP é investido de um novo projeto: o de ensaiar a escola primária de oito anos pela junção do ensino primário e do secundário em um único ciclo formativo, algo que já havia sido pensado também na esfera estadual, principalmente após a unificação dos exames de admissão com a reforma de Jose Mario Pires Azanha, Chefe do Departamento de Educação estadual.

Compreendemos que seu processo de institucionalização deu-se de forma física, mas também foi idealizada pelos impressos pedagógicos e ao jornal *Correio da Manhã*, coligado ao governo militar. Esta última camada de sentido foi apropriada ideologicamente pela ditadura civil-militar a serviço da reforma do ensino municipal. Desta forma, a inovação começada no município foi levada até Brasília pela diretora Maria Iracilda Robert no mesmo período em que o Grupo de Trabalho responsável pela reformulação dos ensinos primário e secundário se reunia para fazer valer a nova Constituição Federal de 1967 e sua proposta de extensão da escolaridade para oito anos. Interpretamos a aproximação entre a direção do Instituto-escola e o presidente do GT, padre Jose de Vasconcellos, como a forma encontrada para “solucionar o problema da educação”. É possível que a proposta de ensino do Instituto tenha sido uma das únicas saídas encontradas pelo GT e, conseqüentemente, pelo governo ditatorial para fazer valer a letra da nova constituição.

Já no capítulo três pudemos concluir que o projeto curricular do Instituto-escola não tinha um projeto pedagógico explícito, mas nem por isso deixava de conter um tom político em acordo com objetivos que a educação deveria cumprir dentro de um regime político autoritário como foi nossa ditadura civil-militar. Além disso, a criação do instituto-escola entrava no contexto de ampliação da escolarização entre os sete e os quatorze anos de idade em um ensino de oito anos ininterruptos que o Estado de São Paulo encaminhava desde a segunda metade dos anos de 1960. A grande inovação do município foi tentar, na prática, unir os ensinos primário e secundário, historicamente diferenciados com relação a seus alunos e professores: um ensino primário de oito anos característico da urgência imposta pela mudança dos tempos de reforma de ensino e que seria dado para crianças e jovens de diferentes classes sociais, em um mesmo local, ou seja, propunha a união de um corpo discente

economicamente diversificado. Sobre os estudantes do IMEP também será necessário realizar um trabalho mais detido para compreender seus pontos de vista e experiências dentro das classes experimentais e também entre professores, colegas e corpo diretivo.

Já a memória do ensino municipal paulistano ficara mais visível pelas falas do ex-diretor do Departamento de Ensino Municipal, Paulo Nathanael Pereira de Souza e da documentação presente no Centro de Multimeios da Secretaria Municipal de Educação. Algumas falas de Souza rememoram a diferenciação salarial entre professores municipais e estaduais, discurso que se perpetuou pela memória histórica do modelo escolar paulistano que imprimiu o manifesto da eficiência e celeridade administrativa na tentativa de se promover frente ao consolidado ensino paulista (Godoy, 2013b). Além disso, chegamos ao entendimento de que o Município também se apropriara da experiência do Instituto-escola para fazer frente ao ensino estadual, a partir da ligação feita entre o decreto de criação de 1968, a apropriação do discurso escolanovista e da teoria de Jean Piaget como forma de legitimar a existência da instituição.

Depois de seu “fracasso” a memória histórica da ditadura civil-militar que anistiou a todos os envolvidos com a tortura e a repressão, também apagou este empreendimento na área educacional incentivado e apropriado durante os anos em que a ditadura mais prosperou, ao menos em termos ideológicos e institucionais. Era o tempo do “Brasil-Grande potência”, de comemorar a vitória da seleção brasileira na copa de 1970 e da eliminação do “inimigo interno comunista” do país. Da mesma forma, a memória do modelo escolar paulistano também apagara qualquer rastro que ligasse seu ensino à ditadura civil-militar vigente até 1985¹⁰⁰.

A partir destes apagamentos, restaram as lacunas na história e memórias que comemoram seus grandes feitos, como no caso de Paulo Nathanael Pereira de Souza, ou que silenciam sobre a existência do Instituto-escola¹⁰¹.

Data de julho de 1973 o decreto nº 10565 que revogou o decreto de criação do IMEP, ou seja, dois anos após a promulgação da lei de reforma do ensino nº 5692/71. Entre os anos

¹⁰⁰ Alexandre Pianelli Godoy também abordou esta questão em seu artigo *O modelo escolar paulistano na revista Escola Municipal (1968-1985)*. Ao analisar os artigos já dos anos de 1980, o historiador percebe este movimento do modelo escolar paulistano de tentar desvincular as iniciativas de sua rede da política educacional instituída durante o período ditatorial.

¹⁰¹ Possivelmente é o caso da ex-orientadora pedagógica Angelina Bernadete Gatti. A partir da análise do “Relatório do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas sobre a experiência de uma escola integrada de oito anos” percebemos que sua passagem pelo instituto talvez tenha se dado de forma pontual, com a produção do plano administrativo e pedagógico e ministrando o curso de treinamento de professores, pois seu nome não apareceu na relação do pessoal técnico, docente e administrativo, ao final do relatório. Tratar da sua passagem pelo Instituto está além da pesquisa empreendida neste momento. Porém, não descartamos a necessidade de abordagem acerca dos silenciamento dos sujeitos históricos, seja por motivos profissionais ou de outra ordem.

de 1971 e 1976 as instituições escolares deveriam se adequar ao novo currículo do ensino de primeiro grau. Era um momento propício para um instituto municipal propagar, planejar e administrar esta nova legislação para a rede municipal. Porém, não foi o que aconteceu. A finalidade do instituto se esgota com a promulgação da lei de reforma em 1971, e o IMEP torna-se um laboratório de ensaio para uma inovação sem precedentes da história da educação daquele período, com a unificação dos ensinos primário e ginasial num único ciclo de formativo, o chamado 1º grau pela 5692/71. Após a nova lei, esquece-se este passado recente da história da educação brasileira.

Mas ainda é preciso entender outros possíveis motivos pelos quais o Instituto teria sido extinto. De acordo com Paulo Nathanael Pereira de Souza, havia embates internos entre a equipe administrativa e o corpo docente. Este, provavelmente ainda perdido no meio do “olho do furacão” representado por um período de transição na política educacional. Novas funções eram requeridas das professoras e dos professores em pouco tempo. Era preciso mais tempo para se formar novos professores ou reformar os já antigos. Estes últimos, mais resistentes. Era preciso mais tempo para isso, como foi o que aconteceu: somente a partir de 1976 o currículo da lei de reforma passa a ser prescrito oficialmente para as escolas por meio de guias curriculares (FRANKFURT, 2011).

O IMEP foi estabelecido e extinguido às pressas. Tornou-se “irrelevante”¹⁰² para seus gestores após servir aos anseios maiores dos chefes do governo federal, além de ter permitido à ascensão de algumas pessoas aos cargos de chefia e de prestígio dentro do meio educacional, como Paulo Nathanael Pereira de Souza. Este sujeito histórico que, ao servir à “grande pátria Brasil” propagandeada pela ditadura civil-militar, inscreveu seu nome como civil coadjuvante no papel maior destinado ao “Brasil-Grande potência”.

¹⁰² “Irrelevante” ou “inexpressivo”, segundo o parecer da Fapesp. De qualquer modo, esta foi a última camada que a memória histórica de *matriz azevediana* fez perdurar sobre a inovação curricular proposta pelo IMEP.

FONTES

BOYNARD, Aluízio Peixoto; GARCIA, Edília Coelho; ROBERT, Maria Iracilda. **A reforma do ensino**. 2ª edição. Lisa: 1975.

DEPARTAMENTO DE EDIFICAÇÕES (São Paulo, SP). Plantas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Celso Leite Ribeiro Filho. São Paulo, s/d. 1 planta (1:50), 1 planta (sem escala legível), 1 planta (1:50), 1 planta (1:10 e 1:20), 1 planta (1:20 e 1:50), 1 planta (1:50). 1967. 1 planta (1:5). 1968. 1 planta (1:50), 1 planta (1:50), 1 planta (1:50), 1 planta (1:20), 1 planta (1:50), 1 planta (1:5 e 1:20), 1 planta (1:20 e 1:2), 1 planta (1:50 e 1:5), 1 planta (1:50), 1 planta (1:5), 1 planta (1:200), 1 planta (1:200 e 1:20), 1 planta (1:200 e 1:20), 1 planta (1:50). 1991. 1 planta (escala 1:200) e 1 planta (escala 1:100). 2015. 1 planta (escala 1:250).

Entrevista concedida pelo Profº Paulo Nathanael Pereira de Souza, 5. abr. 2016.

São Paulo já tem uma escola ideal. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 12 e 13 de abril de 1970, 1º Caderno, seção “Educação”, página 16. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_08&pagfis=4833&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acesso em 18 jul. 2018.

SÃO PAULO (Município). IMEP - INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE ENSINO. Relatório do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas sobre a experiência de uma escola integrada de oito anos (1969-1970).

REVISTA ENSINO DO MUNICIPAL. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento Municipal de Ensino, 1970.

REVISTA ESCOLA MUNICIPAL. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento Municipal de Ensino, 1971 e 1974.

SÃO PAULO (Município). Alguns dados informativos sobre a Escola Integrada de 8 anos do IMEP (1971); Curso de preparação de professores e pessoal técnico das escolas integradas de oito anos da prefeitura municipal de São Paulo; Decreto nº 7834 de 12 de dezembro de 1968; Decreto nº 8045 de 20 de março de 1969; Decreto nº 8152 de 16 de abril de 1969; Metas básicas e gerais do Departamento de Ensino Municipal; Regimento interno do Instituto Municipal de Educação e Pesquisas – IMEP (1971) (pasta DH. 93 – vol. I).

SÃO PAULO (Município). Processo administrativo do Parque Infantil da Bela Vista “Profº Angelo Martino” (1953-?); Processo administrativo do Centro de Educação Social Familiar “Profº Angelo Martino” (1952-1967).

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 7834 de 12 de dezembro de 1968. **Biblioteca da Câmara dos Vereadores de São Paulo**. Poder Legislativo, São Paulo, SP, 12 DEZ. 1968. Disponível em: <http://documentacao.saopaulo.sp.leg.br/iah/fulltext/decretos/D7834.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

_____. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010.

BECKER, Jean-Jacques. “O handicap do *a posteriori*”. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006, pp. 27-32.

BEISIEGEL, Celso R. “Educação e sociedade no Brasil após 1930”. In: Fausto, B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1986. t. 3, v. 4, p. 381-416.

BENEDITO, Vera Lúcia. “Cor e territórios na cartografia das desigualdades urbanas”. In: OLIVEIRA, Reinaldo José de (Org.). **A cidade e o negro no Brasil – Cidadania e território**. São Paulo: Alameda, 2013, pp. 95-127.

BETTO, Frei. “Cristianismo e marxismo”. DUSSEL, Enrique. “Teologia da libertação e marxismo”. In: LÖWY, Michael (Org.). **O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais**. 2. ed. ampl. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006, pp. 515-519, pp. 520-525.

BORGES, Nilson. “A Doutrina de Segurança Nacional e os governos militares”. FICO Carlos. “Espionagem, polícia política, censura e propaganda: os pilares básicos da repressão”. PRADO, Luiz Carlos Delorme; SÁ EARP, Fábio. “O ‘milagre’ brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973)”. In: Ferreira, Jorge; Delgado, Lucília de Almeida Neves (org.). **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 13-42, p. 167-205, p. 208-241, (O Brasil Republicano, v. 4).

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971**. 1. reimpr. São Carlos; Brasília: EDUFSCAR: INEP, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O novo, o velho, o perigoso: relendo *A Cultura Brasileira*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 71, nov. 1989, pp. 29-35. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1166>. Acesso em: 27 nov. 2018.

_____. Escola, memória, historiografia: a produção do vazio. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, nº 7, jan-mar, 1993, pp. 10-15. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v07n01/v07n01_03.pdf. Acesso em: 27 nov. 2018.

_____. “Por uma história cultural dos saberes pedagógicos”. In: _____. **A Escola e A República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, pp. 267-279.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; PINTASSILGO, J. (Org.). “Pedagogia moderna, pedagogia da escola nova e modelo escolar paulista”. In: _____. **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais**. São Paulo: EDUSP, 2011, pp. 185-212.

CERTEAU, Michel de. “As produções do lugar”. In: _____. **A escrita da história**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. “Fazer com: usos e táticas”. In: _____. **A invenção do cotidiano**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. “Textos, impressão, leituras”. In: Hunt, Lynn. **A nova história cultural**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992, pp. 211-238.

CHARTIER, Roger. “O mundo como representação”. In: _____. **À beira da falésia: a história entre a certeza e a inquietude**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002, pp. 61-80.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios vocacionais (1961-1970)**. Curitiba: Appris, 2014.

CORDEIRO, Janaina Martins. “O país do presente comemora o Sesquicentenário: ditadura, consenso e comemorações no Brasil (1972)”. In: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise (Orgs.). **História e memória das ditaduras do século XX**, v. 2. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015, pp. 54-72.

FICO, Carlos. “O estado-da-arte”. In: _____. **Além do golpe: a tomada do poder em 31 de março de 1964 e a ditadura militar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GODOY, Marcelo. **A casa da vovó: uma biografia do DOI-CODI (1969-1991), o centro de sequestro, tortura e morte da ditadura militar: histórias, documentos e depoimentos dos agentes do regime**. São Paulo: Alameda, 2014.

GOODSON, Ivor F. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplina nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista, Edusf, 2002.

MATHIAS, Suzeley Kalil. **A militarização da burocracia: a participação militar na administração federal das comunicações e da educação, 1963-1990**. São Paulo: UNESP, 2004.

PRADO, Lucilia de Almeida Neves. “1964: Temporalidade e interpretações”. REIS, Daniel Aarão. “Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória”. TOLEDO, Caio Navarro de. “1964: o golpe contra as reformas e a democracia”. FREDERICO, Celso. “40 anos depois”. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). **O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)**. Bauru: EDUSC, 2004. p. 15-28, 29-52, 67-77 e 101-115.

RICOEUR, Paul. “Da memória e da reminiscência”. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora UNICAMP, 2007, pp. 23-142.

SANTOS, Jailson Alves dos. “A trajetória da educação profissional”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, pp. 205-224.

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

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 2002.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

WEINSTEIN, Barbara. “Introdução”; “Os industriais a serviço da nação”. **(Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 19-30, pp.99-134.

Teses

ALVES, André Augusto de Almeida. **Arquitetura escolar em São Paulo (1959-1962): o page, o ipesp e os arquitetos modernos paulistas**. São Paulo, FAUUSP: 2008. 380 p. (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo).

FRANKFURT, Sandra H. “A lei 5692/71: tecnicismo na formação de professores?” e “Do Curso Normal à Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau”. In: _____. **Da Escola Normal à Habilitação Específica para o Magistério em 2º grau: práticas e apropriações (1961-1981)**. São Paulo, PUC: 2011. 237 p. (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade).

LOURENÇO, Elaine. **Professores de História em cena: trajetórias de docentes da escola pública paulista - 1970-1990**. São Paulo, USP: 2011. 316 p. Tese (Doutorado em História).

MITRULIS, Eleny. **Os últimos baluartes - uma contribuição aos estudos da escola primária: as práticas de inspeção escolar e de supervisão pedagógica**. São Paulo, USP: 1993. 214 p. (Doutorado em Educação).

Dissertações

ABREU, Ivanir Reis Neves. **Convênio Escolar: Utopia construída**. São Paulo, FAUUSP: 2007. 336 p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo).

FERRATA, Carlos Augusto. **Escolas públicas em São Paulo (1960-1972)**. São Paulo, FAUUSP: 2008. 198 p. (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo).

FONSECA, Sílvia Asam da. **Os professores e a qualidade do ensino: A escola secundária paulista (1946-1961)**. São Paulo, PUC: 2004. 247 p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade).

LATTOUF, Marlene de Paulo. **As origens do ensino municipal de São Paulo e a participação feminina**. São Paulo, USP: 2001. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

LOPES, Ana Carolina Louback. **Os meandros da produção pública na construção da paisagem periférica paulistana: o caso dos equipamentos educacionais**. São Paulo, FAUUSP: 2011. 275 p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo).

NUNES, Clarice. **A modernização do ginásio e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas: 1979. 221 p. Dissertação (Mestrado em Educação).

TAKIYA, André. **EDIF 60 anos de arquitetura pública**. São Paulo, FAUUSP: 2009. 228 p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo).

Artigos

AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, maio/ago. 2004, pp.335-344. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a12.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

BLOG da Raquel Rolnik. Apresenta artigo publicado pela primeira vez na Revista de Estudos Afro-Asiáticos – 17 CEAA, Universidade Cândido Mendes, setembro de 1989. Disponível em: <https://raquelrolnik.files.wordpress.com/2013/04/territc3b3rios-negros.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CIAMPI, Helenice. Em nome da ordem: as escolas municipais de ensino de 1º Grau da cidade de São Paulo, no período da ditadura militar (1964-1985). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**, São Paulo, julho. 2011, pp. 1-16. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1298316351_ARQUIVO_TextoparaSTXXVISimpósioNacionalAnpuhUSP.pdf. Acesso em: 13 set. 2018.

CIAMPI, Helenice; GODOY, Alexandre Pianelli. Para além da sala de aula: professores na construção do espaço e do currículo escolar no ensino municipal paulistano durante o regime militar (1969-1979). **Anais do VIII Congresso Nacional de História da Educação**, Maringá, jul. 2015, p. 1-15. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/c_ind/ci-eixo7.pdf>. Acesso em 17 jul. 2018.

CORDEIRO, Janaina Martins. Anos de chumbo ou anos de ouro? A memória social sobre o governo Médici. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 22, nº 43, jan./jun. 2009, p. 85-104. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1546/1008>>. Acesso em 03 set. 2013.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. A hermenêutica do cotidiano na historiografia contemporânea. **Projeto História – Trabalhos da memória**. São Paulo: EDUC, (17), nov/1998, pp. 223-258. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11148/8179>>. Acesso em 17 jul. 2018.

GODOY, Alexandre Pianelli. O modelo escolar paulistano na revista *Escola Municipal* (1968-1985). **História da Educação**, Porto Alegre, v.17, nº 39, jan./abr. 2013, p. 101-128. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/36029/23394>>. Acesso em 30 mai. 2013.

_____. A aluna e o comandante: memória e política do ensino municipal paulistano na época da ditadura militar (1964-1985). **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**, Natal, jul. 2013, p. 1-17. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370556558_ARQUIVO_Aalunaecomandante-ArtigodeAlexandreGodoyparaSNH-2013.pdf>. Acesso em 17 jul. 2018.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Paraná, nº 1, jan/jun 2001, pp. 9-44. Disponível em <<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/issue/view/26>>. Acesso em 27 mar. 2015.

LEAL, Carlos Eduardo. Correio da manhã. In: **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro**. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/correio-da-manha>>. Acesso em 17 jul. 2018.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, ago. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 30 ago. 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, jan/jun 2009, pp. 72-90. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/4-souza.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida; REVAH, Daniel. A indústria cultural e a política educacional do regime militar: o caso da revista *Escola*. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 77-95, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S0102-01882010000200005&lng=en&tlng=pt>. Acesso em: 21 ago. 2018.

_____. O regime militar na (des) memória da editora Abril: a revista *Escola* e a difusão da lei 5692/71. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 15, n. 34, jan./abr/ 2011, pp.

137-161. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/20108>. Acesso em: Acesso em: 21 ago. 2018.

_____. *Educação Hoje*: uma revista para o ensino secundário no Brasil da década de 1960. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1, jan./abr. 2016, pp. 51-78. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40768>. Acesso em: Acesso em: 21 ago. 2018.

Documentos Legislativos

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 14. nov. 2014.

BRASIL. Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1960-1969/constituicao-1967-24-janeiro-1967-365194-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 18 nov. 2018.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 6403 de 10 de fevereiro de 1966. **Biblioteca da Câmara dos Vereadores de São Paulo**. Poder Legislativo, São Paulo, SP, 10 fev. 1966. Disponível em: <http://documentacao.saopaulo.sp.leg.br/iah/fulltext/decretos/D6403.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 8192 de 27 de maio de 1969. **Biblioteca da Câmara dos Vereadores de São Paulo**. Poder Legislativo, São Paulo, SP, 27 mai. 1969. Disponível em: <http://documentacao.saopaulo.sp.leg.br/iah/fulltext/decretos/D8192.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 10565 de 25 de julho de 1973. **Biblioteca da Câmara dos Vereadores de São Paulo**. Poder Legislativo, São Paulo, SP, 25 jul. 1973. Disponível em: <http://documentacao.saopaulo.sp.leg.br/iah/fulltext/decretos/D10565.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

APÊNDICES

A - Roteiro entrevista Profº Paulo Nathanael Pereira de Souza

1 – Vida e trajetória profissional

- a) Nome completo e idade.
- b) Local de nascimento.
- c) Onde e quando começou os estudos?
- d) Qual sua profissão atual?
- e) Além desta, já exerceu outras? Quais?
- f) Quando e como iniciou sua carreira no ensino municipal paulistano?

2 – Instituto Municipal de Educação e Pesquisas

- a) O que era o IMEP?
- b) Como e quando surgiu a ideia de formação desse instituto?
- c) Como era seu funcionamento?
- d) O senhor chegou a participar do curso de formação de professores e gestores do instituto? E das aulas nas salas de aulas da escola experimental?
- e) Qual era o embasamento pedagógico da experiência?
- f) O senhor se lembra de outras tentativas de ampliação da escolarização para o ensino secundário desde os anos de 1950, no estado de São Paulo?
- g) Com relação à Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº 5692 de 1971, qual importância e centralidade do Instituto? O senhor se lembra que a experiência do IMEP foi divulgada no congresso de Brasília que antecedeu à promulgação da 5692/71?
- h) A experiência do IMEP também foi divulgada num livro organizado por Maria Iracilda Robert a respeito da reforma do ensino. Em sua bibliografia é feita referência a um livro de sua autoria sobre o ginásio pluricurricular. O que seria esse ginásio?
- i) Ainda no livro de Maria Iracilda Robert é feita menção ao INDEP (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa), criado em novembro de 1968. Qual era a relação entre este Instituto e o IMEP?

3 – Avaliação da experiência

- a) Como o senhor viu essa experiência durante o período de transição da reforma educacional?
- b) Como o senhor avalia essa experiência hoje?

c) Sabendo que a experiência teve curta duração, quais seriam os motivos para sua transformação na Escola Municipal Celso Leite Ribeiro Filho?

d) O senhor poderia indicar outras pessoas que participaram da constituição do Instituto para uma entrevista?

B – Entrevista realizada com o Professor Paulo Nathanael Pereira de Souza sobre o Instituto Municipal de Educação e Pesquisas – IMEP. Data: 26 de abril de 2016. Entrevistadora/Pesquisadora: Thaís Mendes Geraldini.

Paulo Nathanael me recebeu em seu escritório, no Sindicato dos Corretores de Imóveis do Estado de São Paulo. O entrevistado solicitou que fosse disponibilizada somente uma parte da sua trajetória profissional.

Depois de Itapetininga, eu voltei para Tupã no Alto Paulista. Depois me chamaram para São Paulo e eu fui atuar num órgão que não existe mais e que na época se chamava Chefia do Ensino do Estado de São Paulo e eu fui nomeado Chefe do Ensino. Era jovem, tinha 29,30 anos. Fui chefe de toda a rede de ginásios, colégios e escolas normais do estado de São Paulo.

Era o fim do governo Carvalho Pinto e ele resolveu criar o segundo ginásio em todas as cidades médias de São Paulo, onde havia só um ginásio, ele queria o segundo. Ele me pediu que fizesse um projeto para isso.

T: Isso quando, o senhor lembra?

P: Isso foi em 63.

T: Então o senhor foi diretor, depois o senhor foi inspetor, chefe geral...

P: Depois dessa chefia eu comecei a ter cargos variados. Eu fui convidado, por exemplo, pelo MEC para integrar a Comissão Nacional do Primeiro Censo Escolar do Brasil, por isso em viajei o Brasil todo. Todas as capitais brasileiras eu viajei para firmar convênio entre o MEC e os governadores para poder desenvolver o Censo Escolar. Foi uma belíssima experiência.

T: Aí o senhor já fazia parte do Conselho Federal ou...

P: Não, não, não. Não existia nem o Conselho.

T: Ah, ainda não existia?

P: Nem Estadual nem Federal. Foi depois de 1963 que se criaram os conselhos. Foi a lei que criou os conselhos, a Lei de Diretrizes e Bases de 61. E eu não pertencia a nenhum deles.

Daí o governador Adhemar de Barros quis escolher alguém para desenvolver o Departamento Estadual de Administração (DEA). Quem ocupou este departamento foi um grande amigo meu - membro também da Academia Paulista de Letras, chamado Alceu Maynard Araújo. O Alceu me convidou para trabalhar com ele neste departamento e eu fui.

Vagou uma diretoria que cuidava dos cursos de aperfeiçoamento para o funcionalismo público do Estado e dos concursos de ingresso nas várias profissões do Estado e Alceu me nomeou, então, para dirigir esta diretoria. Eu dirigi, reformei todas as leis dos concursos, criei os concursos nas carreiras científicas, nos grandes institutos de ciência no estado: Instituto Biológico, Instituto Agrônomo, etc. Tinham pesquisadores, mas não tinham carreiras, não havia como filiar essas carreiras todas, que ainda hoje estão aí funcionando e foi uma experiência também muito boa para desenvolver a minha própria carreira.

T: Uhum...

P: Pois bem, depois disso criou-se o Conselho Estadual de Educação de São Paulo. O primeiro presidente foi um amigo meu chamado Zeferino Vaz e ele me convidou para criar, nesse conselho, uma assessoria técnica que ajudasse os conselheiros a fazer seus pareceres e embasar legalmente as suas conclusões. Fui assessor do Conselho Estadual até 1969.

T: E o Conselho Estadual foi criado quando, o senhor lembra?

P: 63.

T: Quais eram suas funções enquanto diretor da escola? O senhor foi diretor, depois foi inspetor. Tinha alguma diferença entre esses dois cargos?

P: Até ser diretor de unidade escolar você atua na microeducação, aquela que se passa dentro de um estabelecimento de ensino. A partir de inspetor, você passa para a macroeducação, você cuida de uma rede escolar.

T: Cuida de mais escolas?

P: Ah, sem dúvida.

T: Entendi.

P: Eu tinha, por exemplo, sede em Itapetininga e todas as escolas daquela região sul do estado (Itapeva, Itararé, Itaporanga, Itaberá, etc), todas elas obedeciam ao meu comando. E daí eu comecei a ser da macroeducação.

T: E daí o senhor tinha que visitar essas escolas...

P: Visitar essas escolas periodicamente.

T: Conversar com o diretor...

P: Ver suas dificuldades. Nos casos como Itapeva, inclusive, eu tive que assumir a própria direção da escola porque os professores estavam massacrando os alunos de uma forma absurda. Eu assumi a direção, pus ordem em tudo aquilo. Então era esse o trabalho do inspetor. Foi muito bom porque, aos poucos, eu ia conhecendo coisas novas, desafios de todo o tipo. Isso me valeu demais para desenvolver a carreira.

P: Daí em 69...

T: Sim.

P: O governador me nomeou para o Conselho Estadual de Educação, aí eu tive minha primeira oportunidade de ser conselheiro da educação. Fiz parte da Câmara de Ensino de Primeiro e Segundo Graus. Depois fiz parte da Câmara de Planejamento e depois fiz parte da Câmara de Ensino Superior. Fiquei nove anos como conselheiro do Estado.

Nesse meio de tempo, um dos meus colegas de Conselho, Paulo Ernesto Tolle, foi nomeado Secretário da Educação do Município e me convidou para ocupar a direção do Ensino Municipal.

T: Que era o que a gente estava falando na outra...¹⁰³

P: Exatamente! Eu cheguei no Ensino Municipal. Aquilo era uma desordem. Quem mandava dentro do Departamento eram os vereadores e alguns deputados. Eles nomeavam todos os professores, nomeavam os diretores, nomeavam os inspetores. Tudo era na cota deles. A primeira coisa que eu fiz foi instituir concurso, tirei completamente o alcance dos políticos sobre o pessoal do ensino municipal. Criei uma carreira docente, exigi curso de Pedagogia e exigi o concurso.

T: Uhum!

P: Eu tinha costas quentes porque o secretário era meu amigo pessoal. Paulo Tolle me deu ampla força para fazer tudo isso. Arranquei da Câmara Municipal as leis necessárias. Criei uma carreira de magistério onde o professor municipal ganhava melhor do que o professor estadual e fortaleci o ensino municipal o quanto pude. Daí me veio essa ideia de criar o IMEP.

Como nasceu a ideia de criá-lo... Quando nós assumimos a Secretaria (o Tolle a secretaria e eu o departamento), havia um projeto em andamento que era para criar no seio do ensino municipal uma Escola de Gênios (o nome era esse). Havia o sonho de ser uma escola para alunos excepcionais positivos.

T: Do Isaías Raw...?¹⁰⁴

P: É, o que depois foi diretor muitos anos do (Instituto) Butantã. Era um bom cientista e tinha esse sonho, mas isso era impossível. Além do mais, inconveniente: como é que você vai criar uma escola de gênios? Meia dúzia de alunos com *todos* os privilégios, honestamente...

Então eu disse ao Tolle: “vamos aproveitar as verbas e a ideia que o Isaías deixou e, em vez de uma escola de gênios, vamos fazer uma escola diferenciada. Vamos tentar fazer uma

¹⁰³ Aqui me refiro ao primeiro encontro que tive com o professor.

¹⁰⁴ Esta pessoa é referida no nosso primeiro encontro.

escola mais moderna... mas comum. Se ela der certo, vai ser piloto para transformar todo o ensino municipal.” Ele disse: “vamos em frente”.

E daí eu formei uma equipe constituída de jovens pedagogos cheios de ideias, de criatividade. Um grupo chefiado pela Iracilda Robert. E desse grupo fez parte essa menina, a Terezinha Lauand e a Bernadete Gatti.

P: Quem mais? Tinham mais algumas outras, mas agora a memória já não me ajuda. Então, daí, tivemos seis meses de estudo, pesquisa para tentar chegar a uma escola e essa escola teve três grandes referências pedagógicas.

P: Bom, eu dizia a você que o IMEP resultou de três convergências pedagógicas principais. Uma delas é certamente o pensamento de John Dewey, a respeito do que seria uma educação moderna. A segunda vertente seria o Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, que os maiores educadores dessa época subscreveram um manifesto onde se coloca a necessidade de uma reforma radical da nossa educação. Não sei se você já leu o Manifesto (inaudível) houve a vigência das grandes transformações materiais do mundo através da tecnologia e da ciência e essas grandes transformações não foram acompanhadas de uma mudança de mentalidade e a escola ficou para trás. Desde então a escola estava para trás. A escola continuava num modelo *arcaico*, extremamente erudito e teórico e incapaz de servir ao aluno, que era o futuro cidadão. Porque até então a escola era de elite: formava humanistas da elite, uma minoria que chegava às faculdades e o resto ficava no meio do caminho sem nenhum preparo.

Então, qual era a revolução que se queria ter com o movimento dos Pioneiros? Era fazer da escola algo funcional para o exercício da cidadania. Então, a educação deixava de ser um enfeite de classe social superior para ser uma auxiliar de quem precisava trabalhar, ganhar a vida.

Essa grande mudança social não entrou na escola. Todos os pioneiros queriam exatamente isso: de uma escola de enfeite, da qual se dizia: “a educação é o sorriso da sociedade”, que tinha que ser mudada para uma educação *instrumento* da sociedade, instrumento de vida.

Então, como não houve essa evolução da escola, a escola passou a ficar desligada de tudo no Brasil e formando gente não sabia bem por que estava sendo formada. Então o IMEP levou muito em conta essa mensagem dos Pioneiros de 32.

E a terceira grande fonte de inspiração foi o movimento dos Ginásios Pluricurriculares. Foi uma experiência inglesa que o MEC transplantou para o Brasil, no sentido de unir, no mesmo curso ginasial, o ensino teórico com a *prática*. Então este ginásio, além dos

laboratórios científicos, teria que ter também algumas oficinas de trabalho, tipo Artes Comerciais, Práticas Comerciais, Educação Doméstica. Então estas três grandes atividades práticas se uniriam a todas as teorias convencionais e o currículo para fazer uma escola nova. Isto foi extraordinário porque os alunos que entraram neste sistema não queriam sair da escola, queriam passar o dia dentro da escola.

Aqui em São Paulo nós tivemos essa experiência feita em sessenta ginásios, alguns da capital, muitos do interior e coube a mim gerenciar essa experiência.

O diretor do ensino secundário do MEC era Gildásio Amado. O Gildásio me chamou e me entregou toda essa transformação, que implicou em construir e equipar salas próprias de trabalho nas escolas do ginásio. Quando os alunos entravam não queriam sair. Foi muito boa essa experiência. Então, estas três fontes de inspiração pedagógica são responsáveis pelo modelo do IMEP.

T: A segunda foi a inspiração do Afrânio Peixoto, é isso?

P: Não, não, não. Afrânio Peixoto falou tolice que serve de referência para entender o que era a educação no Brasil: o sorriso.

T: Ah sim. Mas a segunda, desculpa, não sei se o senhor chegou a...

P: A primeira...

T: A primeira foi Dewey.

P: Dewey, a segunda foi os Pioneiros de 32...

T: Ah sim!

P: Não é?

T: Porque o Dewey também influenciou muito um dos pioneiros de 32, não é?

P: Sim, sem dúvida. Eles que descobriram o Dewey como filósofo de uma educação moderna. Então podemos dizer quase que os Pioneiros de 32 deram um banho de nacionalismo às ideias do Dewey. E, depois, os Pluricurriculares. Então aí você tem o esquema do IMEP.

O que fundamentalmente foi a estrutura nova do IMEP, primeiro: dar uma educação continuada de oito anos que somasse o ensino primário e o ensino ginásial numa escola única. Segundo, a eliminação do exame de admissão do primário para o secundário. Passava direto. Terceiro, a interdisciplinaridade curricular, onde em vez de Português, Matemática, etc., que são disciplinas estanques - sem nenhum parentesco uma com a outra - em vez disso, nós tivemos áreas de conhecimento afins: Comunicação e Expressão (para um ensino governado para as línguas estrangeiras), incluindo nisto as linguagens digitalizadas. Depois, Matemática e Ciências Físicas Naturais, depois Estudos Sociais (um pouco de Geografia, um pouco de

História, um pouco de Sociologia). Então, toda esta interdisciplinaridade com grandes ilhas do saber é que constituíram o currículo casado do IMEP. E isso tudo deu um resultado espantoso, não só porque os alunos foram se formando numa completude que a escola tradicional não tinha, como, realmente, a aplicação de tudo isso a uma rede escolar poderia ter trazido um avanço extraordinário à qualidade da educação no Brasil.

Não foi o que aconteceu. Porque quando os responsáveis por essa experiência saíram das secretarias, os que vieram não quiseram dar continuidade.

T: Então foi uma questão de gestão o fim da experiência?

P: Exatamente. Morreu, ficou lá em si mesmo, não se transmitiu à rede. Em parte também por desinteresse dos professores porque essa escola dava mais trabalho que a comum, então sempre havia aquela má vontade e em parte porque é também um esporte brasileiro muito conhecido: destruir, na sucessão, o que o anterior faz. No Brasil - você pode fazer até uma dissertação sobre esse tema aí: em que medida a competição de imagem e de prestígio levam as administrações que chegam a destruir o que fez a administração que saiu. Bom, mas isso aí é... Não adianta discutir isso aí.

T: Mas como era o funcionamento? O senhor participava das reuniões, chegou a participar da reunião de planejamento?

P: Algumas, algumas. Mas a equipe de especialistas é que era responsável...

T: A Maria Iracilda, a Bernardete e a Lauand.

P: Todas responsáveis, ok? Então iam e se reuniam o tempo todo, tomavam decisões, ouviam os professores, ouviam os alunos, pais de alunos. Essa escola atraiu pra dentro de si a presença dos pais. Muito frequente essa presença. Na educação essa presença é um dos aspectos fundamentais, não é? Hoje você não vê mais pai de aluno dentro da escola. Embora haja uma entidade que procura trazer os pais, as chamadas Associações de Pais e Mestres não adianta nada. Os pais não têm tempo ou não tem interesse, então não participam da formação dos filhos, na medida em que seria útil porque a escola tem muito a ajudar, ainda mais agora com os pais afluentes, digamos assim, na sociedade, estão perdidos com o seu papel de educador. Se se unissem à escola outra vez, talvez tivessem mais facilidade.

T: E o IMEP também tinha um curso porque era o “Instituto Municipal de Educação e Pesquisas”, a parte de pesquisas funcionava como?

P: Era a crítica permanente dos hábitos escolares.

T: Dos hábitos escolares...?

P: Isso, dos hábitos escolares, das pedagogias da escola. Essa “pesquisa” era uma avaliação pedagógica, dos acertos e dos desacertos. Esta era uma das riquezas do IMEP.

T: Por isso as reuniões de planejamento para replanejar e...

P: É, e de reavaliação das coisas feitas.

T: E também tinha a ver com o curso? Porque também tinha um curso de formação de professores...

P: Verdade. É, um curso mais para ajustá-los as novas medidas.

T: Como um curso de formação? Os professores já vinham formados, mas tinham cursos de atualização?

P: Sim.

T: Entendi.

P:... Aos novos objetivos e as novas formulações.

T: Entendi. Então o senhor chegou a participar de algum curso de formação de professores?

P: É, dava uma palestra ou outra. Eu não podia estar ali tão presente porque tinha toda a Secretaria para cuidar. Porque depois de diretor do departamento, eu fui Secretário de Educação. Então, tinha toda aquela parafernália e, ademais, a secretaria era dupla: tinha a de Educação e Cultura.

T: Ah, verdade.

P: É, eu fui o último Secretário de Educação e Cultura, depois desligaram uma da outra. Então eu tinha trabalho dobrado.

T: Entendi. Então o senhor não costumava ir ao IMEP, frequentar...

P: Eu ia, fazia visitas frequentes, mas não era tão presente quanto eu gostaria de ter sido.

T: Chegou a frequentar, ir às salas de aulas...

P: Sim!

T: Conhecer os alunos?

P: Sim!

T: E os alunos? Eram de uma classe social específica? Eu lembro que o senhor disse que os sobrinhos do Delfim estudaram lá.¹⁰⁵

P: É, eram alunos de uma classe média e alta também. Realmente, houve uma procura, houve uma corrida, as boas famílias fizeram uma corrida para alcançar vagas lá.

T: Entendi.

P: Mas as vagas também eram muito limitadas porque nenhuma turma podia ter mais de trinta alunos.

¹⁰⁵ Aqui eu me refiro ao nosso primeiro encontro, sem o gravador.

T: Não podia ter mais de trinta alunos...

P: Delimitado...

T: Entendi...

P: Da natureza da própria formulação pedagógica. Não podia ter quarenta, cinquenta alunos.

T: Bom, o embasamento pedagógico o senhor falou, as três linhas... O IMEP era também um centro de pesquisa e desenvolvimento da experiência e a ideia (eu tive contato com o Plano que essas professoras fizeram) era de espalhar para as outras escolas.

P: Sim, progressivamente ia treinando gente e ia levando a experiência para outras unidades.

T: E isso chegou a acontecer efetivamente?

P: Não, não. Ficou no IMEP. Porque, com a nossa saída, os outros que vieram não quiseram continuar. Sabe, no meio educacional, como todo meio profissional e outras profissões, quem inova corre esse risco: da inovação não ter continuidade, isso é assim mesmo. Cada um tem uma opinião, acha as coisas de um jeito, não concorda com muita coisa, então acaba destruindo a experiência. Se a experiência fosse levada a cabo, teria feito da rede municipal de ensino de São Paulo a mais qualificada do Brasil, fora de dúvida.

T: Então as outras escolas da rede continuaram...

P: Naquele planejamento do dia-a-dia.

T: De não ter um ensino... Primário e secundário eram separados? A escola municipal só cuidava do primário e a estadual, do secundário?

P: É, tanto que havia no município uma escola de secundário, de comércio que funcionava ali em Santana, perto da Ponte Grande e era a única escola secundária do município. O resto da rede era toda primária.

T: E o senhor se lembra de outras tentativas de ampliação? Porque foi uma tentativa de ampliação da escolarização, não é? Para levar, se não me engano, para classes (sociais) até mais baixas...

P: Sem dúvida.

T: A ideia era que se levasse para classes mais baixas...

P: É, não havia distinção de classe. Com todo o ensino municipal nunca distinguiu, sempre atendeu a comunidade.

T: E o senhor se lembra de outras tentativas de ampliação da escolarização no ensino?

P: Não conheço, não conheço. Acho que voltou tudo ao que era.

T: Os Ginásios Vocacionais não podem ser também uma...

P: Não, os Ginásios Vocacionais tinham outro endereço. Os Ginásios Vocacionais tiveram outro endereço. Eles tiveram também uma estrutura... Só que a estrutura dos Vocacionais perdeu-se um pouco porque entrou muito numa linha sociológica e política, uma linha muito ideológica. Então foi difícil manter a experiência dos Vocacionais, sobretudo dado o azar de haver 64 nesse meio de tempo. Aí foi uma coisa que prejudicou muito os colégios Vocacionais. Mas a dona Nilde Mascellani, que era a pessoa responsável por essa rede - foi uma rede menor – os Vocacionais tinham oito... sete ou oito unidades no Estado, foi bem menos a experiência.

Mas ela seria válida, não tivesse entrado por esse caminho, em transformar a escola numa escola de formação política. Era muito acentuada e chamou atenção, naquele tempo, do pessoal. Na época tinha um pessoal bitolado, muito limitado, o pessoal das Forças Armadas, então acabaram com a experiência. E foi uma pena porque também era válida a experiência. Só que ela não... Ela também pretendia os oito anos de escolaridade (inaudível). Mas não foi para frente, foi interrompida. Aonde ela atuou ainda hoje os ex-alunos, que hoje são adultos, são as pessoas que tocam as cidades (sic) por aí: Americana, por exemplo, Batatais – aonde eu vou com muita frequência. Eu troco conversa com o pessoal lá, todos têm muita saudade da qualidade educacional. Fui em Batatais, fui em Barretos...

T: Rio Claro, não é?

P: Rio Claro. É, poucas cidades, mas onde houve deixou saudades. Sinal de que a coisa era boa.

T: E o senhor tem contato com os alunos ou professores que participaram da experiência do IMEP?

P: Não, não. Isso dispersou...

T: Entendi. E qual era a importância do Instituto, sua centralidade para a 5692, a Lei de Reforma?

P: Bom, a Lei da Reforma, essa lei 5692 ela tem que ser analisada em dois planos: o ensino chamado fundamental, básico, digamos, de Primeiro Grau, como chamávamos. Esse foi bem contemplado nessa lei, que adotou vários avanços do IMEP, vários avanços. O ministro Passarinho, que era meu amigo, vinha a São Paulo só para ver o IMEP. E como ministro da reforma, ele aproveitou, por exemplo, os oito anos de continuidade, as áreas de conhecimento do currículo e mais coisas.

T: Uhum!

P: Não é? Então, algumas coisas que integraram a 5692. Uma parte do ensino de Primeiro Grau deu resultado, estão aí para nós todos. Agora, a segunda parte dessa lei é que

dizia respeito ao Ensino Médio, este ensino de Segundo Grau. Foi um desastre a nova lei porque os militares partiram do princípio de que era mais importante a formação técnica de que a formação humanística. Porque a formação humanística, queria ou não queira, era dar aquela formação geral que abre a cabeça das pessoas para a compreensão da vida. E o ensino técnico é limitado a determinados procedimentos que levam à construção de alguns objetivos ligados à especialização.

Então, você vê, o ensino comercial, o ensino industrial e o ensino agrícola têm focos muito limitados e não dão o descortino de horizonte para ninguém construir generalidades nessas escolas. Tanto que há uma ala dos educadores que não entende esse casamento entre ensino geral e ensino técnico. O ensino geral tem que vir antes e formar a base. E depois cada um escolhe o caminho técnico que quer fazer. Mas não, o que fez a 5692? Substituiu a obrigatoriedade educativa do ensino geral pelo ensino técnico. Isso atrasou a educação brasileira em muitos e muitos anos. Um grande erro. Combati o tempo todo esta situação no Conselho Federal de Educação.

T: Aí o senhor já estava no Conselho. O senhor entrou quando no Conselho?

P: 71. Passarinho me pôs lá.

T: Uhum.

P: Era muito meu amigo. Agora, eu disse a ele: “ministro, Primeiro Grau, tudo bem, estão se beneficiando. O Segundo Grau, um desastre”. Ele disse: “não! O Brasil precisa dos técnicos”. Eu falei: “olha, tem um estudo do doutor José Pastore, que é um grande sociólogo das relações de trabalho, meu colega de academia, que mostra que, pelo ritmo de crescimento da economia brasileira, a economia só necessita de cinco por cento de técnicos para seu crescimento. Mais que cinco por cento é uma inutilidade. Agora o senhor coloca cem por cento. Não vai ter emprego, não vai ter trabalho para essa multidão”. Mas o Passarinho, como todo militar, era suficientemente teimoso para não aceitar argumentos. E assim foi. Então eu sou autor de livros sobre essa lei, em que eu digo claramente: essa lei foi um desastre, no que diz respeito ao ensino médio. E o ensino básico eu defendo.

T: Nesse aqui ou esse aqui?¹⁰⁶

P: Porque, realmente, foi uma barbaridade o que fizeram no Segundo Grau.

T: E o senhor se lembra que a experiência do IMEP foi divulgada num congresso de Brasília?

P: O IMEP?

¹⁰⁶ Aqui é válido destacar que o Professor me deu alguns livros de sua autoria.

T: É, a experiência foi divulgada...

P: É, foi comentada um dia lá no plenário do Congresso. Comentado, mas não passou de uma notícia e de um comentário simpático.

T: Entendi. Porque eu tive contato com um livro chamado “A reforma do ensino”, que uma das autoras é a própria Maria Iracilda Robert...

P: Sei, sei...

T: Parece que ela fez algum tipo de curso em Brasília e junto com mais duas pessoas ela desenvolveu esse livro falando sobre a 5692, diferenciando da Lei de Diretrizes e Bases de 61 e vai comparando, vai falando as diferenças e tem duas experiências: uma delas é o IMEP e uma outra que aconteceu no Rio de Janeiro. Então a experiência chegou a...

P: É, no Rio de Janeiro também houve uma experiência ao tempo em que a doutora Terezinha Saraiva foi secretária lá, mas eu não tenho muitos detalhes a respeito. Essa experiência da Terezinha Saraiva, no Rio, foi mais voltada para a educação infantil. Eu devo ter aqui comentários a respeito num livro que fiz sobre educação infantil¹⁰⁷.

A educação infantil teve um desenvolvimento muito grande a partir de um parecer *meu* no Conselho Federal, sabe? Ninguém ligava para esse negócio de educação infantil. Esse livro aqui teve oito edições.

T: “Uma nova fronteira educacional”.

P: Esgotou tudo sempre. Agora, deixa ver aqui... Ele fala bastante deste contraste de adaptação lá no Rio de Janeiro. (Procura por outro livro).

T: Porque parece que a experiência foi bem divulgada...

P: Foi bem. “Problemas de massa na pré-escola”.

T: Uhum...

P: Então eu analiso um pouco essa experiência no Rio de Janeiro. Não muito porque ela estava mais ligada à Educação Infantil.

T: Entendi...

P: Este parecer aqui é que deu o gatilho para que a Lei de Diretrizes tivesse capítulos ligados à Educação Infantil. Antes não tinha isso. São dois pareceres que eu dei no Conselho Federal de Educação. Aí aqui tem uma ligada à formação do magistério para a pré-escola. Se quiser levar também esse...

T: Obrigada.

P: Você vai sair daqui carregada de livros.

¹⁰⁷ Nesse momento o Professor procura pelo livro.

T: (risos) Sim!

P: Você só leia à noite e na insônia porque daí cura.

T: (risos) E o senhor se lembra de um instituto, ainda no livro da Maria Iracilda, o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa. O senhor se lembra deste instituto?

P: Não.

T: Não?

P: Não, desse não.

T: Porque o nome é até parecido. Ele foi criado em novembro de 68, o Instituto Municipal também começou a ser...

P: Aqui em São Paulo?

T: Não, não. Ele era nacional.

P: Não, acho que não prosperou não.

T: Ok, acho que isso eu teria que falar mesmo com a professora Maria Iracilda, né?

P: Com a Maria Iracilda. Onde é que anda essa educadora, você sabe?

T: Quando ele foi criado?

P: Não, com a Iracilda.

T: Eu ainda não consegui contato com ela. Eu estou tentando contato...

P: Nunca mais soube, viu...

T: Eu estou tentando contato com a Bernadete Gatti.

P: A Bernadete deve saber por onde ela anda.

T: É. E...

P: Então, aqui tem as minhas críticas à lei 5692.

T: À 5692, ok. E, se o senhor quiser parar, o senhor avisa, tá? Se o senhor estiver cansado...

P: Não, não me canso.

T: (risos) Bom, como forma de avaliação da experiência: como é que o senhor viu essa experiência durante o período de transição da Reforma Educacional?

P: É, ela se casou muito, em alguns aspectos, com a Reforma, naquilo que diz respeito ao ensino de primeiro grau. Mas você lendo os artigos da Reforma, você vai ver que tem muito a ver com a estrutura do IMEP, com o funcionamento do IMEP. O IMEP era uma grande influência para isso aí. Foi o lado bom da Reforma de 71. O lado negativo é exatamente o lado da reforma do segundo grau, onde se tentou inverter a coisa: tirar a

educação geral e insistir na educação técnica, que é importante, mas que é complementar à geral. Esse é o grande problema.

Eu escrevi tanto contra essas soluções técnicas de segundo grau que um dia o Conselho foi convidado pelo presidente Geisel, para visitar o palácio do governo.

T: O Conselho Federal?

P: O Conselho Federal. Ter um contato com o presidente da república, bater um papo. Nesse tempo eu era presidente do Conselho. Batemos um papo, ele tinha as suas opiniões. Quando terminamos, o pessoal foi se despedindo. Chegou a minha vez, eu me despedi dele. Ele disse: “professor, quero dizer para o senhor o seguinte, aproveitando nosso encontro: eu tenho sabido das suas posições quanto à lei 5692, mas eu quero destacar que não adianta nada o senhor se opor tanto, porque no meu governo não muda nada. Essa lei não vai mudar de jeito nenhum”, “paciência, o senhor tem a sua opinião, eu tenho a minha”.

Eu até relato esse... Eu não, a Yvonne relata esse fato nesse livro¹⁰⁸.

T: Uhum.

P: Mas, realmente, valeu muito a experiência do IMEP para alguns avanços na própria lei 5692. *No capítulo* do ensino de primeiro grau. Segundo grau eu condeno integralmente a lei 5692.

T: O senhor viu na Lei de Reforma uma ampliação efetiva da rede para as classes mais baixas, para mais pessoas?

P: Sim, claro. O ensino de primeiro grau tem o dever da universalização. É o nível educacional que mais socializa. Então, atingir a universalidade do primeiro grau é a primeira grande meta da educação aqui no Brasil, que é um compromisso até internacional do Brasil com a UNESCO e os países todos. E isso o Brasil tem conseguido obter. Hoje o ensino de primeiro grau chegou a todos, sem distinção. Dizer se ele é de qualidade ou não, é outra conversa, mas lá ele chegou. O segundo grau não. É um ensino mais desperdiçado que há no Brasil. Ou se reprovam os alunos ou fogem da escola. Então, por quê? Porque a escola continua absolutamente fora dos eixos. Ela não traz os resultados benéficos que deveria trazer.

Quantos alunos passam pelo ensino de segundo grau no Brasil hoje? Talvez um terço dos que deveriam passar. E esse terço, por pouco tempo. Então, eu sempre digo que o problema da qualidade de ensino no Brasil está no segundo grau. Está neste ensino médio. Aqui é que está o grande defeito de toda a estrutura do ensino no Brasil. Porque o ideal seria

¹⁰⁸ O Professor se refere ao livro “Relógio do tempo: perfil biográfico do educador Paulo Nathanael Pereira de Souza”, de Yvonne Capuano.

que todo brasileiro completasse o ensino médio. Esse é o ideal. Mas o Brasil não consegue chegar nesses índices. Ensino Médio só dá para trás.

Então é um prejuízo imenso porque país nenhum no mundo se desenvolveu sem que toda população tivesse segundo grau, tivesse ensino médio. País nenhum. Aqueles que modernamente se propuseram a desenvolver-se, como exemplo, falo aí da Coreia do Sul, da Finlândia, do Japão. Esses todos universalizaram o ensino médio e com proveito. Nós temos o azar de não conseguir fazer isso.

T: E como que o senhor avalia a experiência do IMEP hoje em dia? Olhando daqui para...

P: Hoje em dia ela seria tão atual como foi naquele tempo. Não tinha nenhuma qualidade o ensino que até então se praticava. Pessoal não se formava direito. Hoje o aluno do primeiro grau, quando chega ao final, ele não sabe aritmética ou ele não sabe o significado da leitura, ele não escreve coisa com coisa. Então não adianta nada. Nossos alunos... É aquilo que, brincando, eu digo: “a educação brasileira tem uma realidade e ela faz sucesso. Ela pega o analfabeto puro e devolve à sociedade o analfabeto funcional”. O que a educação brasileira está fazendo é isso: está pegando analfabeto puro, está dando pouco proveito a esse aluno. Quando ele sai, são analfabetos funcionais. Mas eles sabem rabiscar nome, sabe, por vezes, fazer uma continha de somar e subtrair e não sabe de nada. É esse o problema.

Então, hoje, o IMEP seria tão produtivo e necessário como foi em 1969, quando ele se iniciou.

T: E a experiência teve uma curta duração: ela foi de 71-72...

P: 70 e pouco. Eu deixei a Secretaria de Educação em 74. Então (inaudível) cinco anos: de 69 a 74, é, cinco anos ela funcionou. E depois disso deixou de funcionar.

T: Em 72 ela muda, não é? O IMEP passa a ser uma escola comum, não? Em 72, o senhor se lembra?

P: Não, em 72 eu estava na Secretaria, ele manteve-se como IMEP.

T: Até 74?

P: Até 74.

T: E depois de 74 virou o quê?

P: Uma escola comum.

T: Uma escola...

P: Uma escola comum.

T: A Escola Municipal Celso Leite Ribeiro Filho?

P: (inaudível)

T: Ali na Bela Vista?

P: Na Bela Vista.

T: Então a experiência dura até 74 e só lá? Ela não se espalha pelas outras...

P: Não.

T: Porque a ideia... Até no Plano¹⁰⁹ a ideia era que ela se espalhasse por outras escolas gradualmente...

P: É. As escolas e os pais não eram muito liberais. Acho que eram duzentos e cinquenta mais ou menos. Então, você imagina, duzentos e cinquenta. E a nossa ideia era que, dentro de um certo prazo, as escolas fossem se transformando dentro desse padrão do IMEP. O IMEP seria a grande referência, mas não quiseram, as coisas ficaram como estão.

T: Em 74 formou a primeira turma de ensino de oito anos, não é? Não sei se o senhor chegou a ver que havia algumas revistas, a revista do Ensino Municipal, em que se faz uma comemoração porque, inclusive a Celso Ribeiro Filho conseguiu formar e tem a lista dos alunos que ela conseguiu formar. E junto estavam outras, se não me engano, mais sete escolas, inclusive uma chamada Lourenço Filho...

P: Sei, sei...

T: E por isso a pergunta. Porque eu estava querendo entender se a experiência tinha se espalhado ou não. Porque nessa revista aparecem essas outras escolas...

P: Provavelmente uma coisa ou outra isolada, não o modelo inteiro. Uns e outros.

T: E quais seriam os motivos para essa transformação do IMEP em escola normal, em escola comum, como o senhor falou?

P: Prefiro não discutir isso porque isso já não... Coisas muito *pequenas*, ciúmeiras, enfim.

T: Dentro da própria escola?

P: Dentro da própria não, dentro do próprio sistema. Isso é uma questão de política geral do sistema.

T: Entendi. Política...

P: Uma política geral do sistema. Por exemplo, entra outro secretário, entram outros diretores que querem fazer algo diferente. Às vezes não trazem nada e destroem tudo que está em andamento.

T: Entendi.

P: Eu sei, dona Thaís, é duro. Não é fácil não.

¹⁰⁹ Aqui me refiro ao “Plano para uma escola integrada de oito anos”, disponível no acervo da Diretoria de Organização Técnica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

T: O senhor falou das três linhas pedagógicas e eu lembro que eu li as revistas. Nas revistas que eu li para fazer a monografia, tive acesso à revista Escola Municipal e do Ensino. Eu acho que foi a do Ensino Municipal, que é uma edição só, que inclusive tem um caderno...

P: Acho que foi no cinquentenário, não foi? Do Ensino Municipal?

T: Não, ela é de 70, se não me engano. Ela é de ou 69 ou 70, se não me engano ela é de 1970 e que ela traz até um caderno com o *currículo* do IMEP, com a experiência do IMEP...

P: Ah sim, isso lá atrás.

T: Isso! Lá atrás. E que eu cheguei a ler – não sei se é uma fala do senhor ou dos editores da revista – sobre a influência do Jean Piaget.

P: É, não é descartável, não é descartável. Não acho que esteja entre as matrizes, as três matrizes que disse antes, mas não é descartável porque coincidiu com o momento de maior prestígio das ideias do Piaget.

T: Uhum!

P: O estruturalismo, aquela coisa toda. Mas hoje o Piaget já ficou para trás, não é mais o grande guru dos pedagogos aqui do Brasil.

T: Nem naquela época?

P: É, lá era uma novidade. Sempre deu alguma contribuição porque como a tese básica do Piaget é explicar psicologicamente qual é a criação e o desenvolvimento do saber na cabeça das crianças. Essa é a tese de Piaget: procurar explicar a origem da chamada psicogênese do saber. A origem do processo de conhecimento da criança. Tem uma contribuição muito grande sobre isso, muito embora eu sempre ache que todas as conclusões a que chegou Piaget foram através dos próprios filhos dele.

T: Observando os filhos?

P: Sim, observando os filhos, as crianças. Só que os filhos dele eram príncipes, moravam em castelo, sempre tiveram uma vida que não era, indiscriminadamente, para todas as populações escolares. Mas tem contribuições, tem contribuições.

T: Entendi. E, na época em que o senhor era inspetor, ainda era ligado à Secretaria Estadual, mas era inspetor em São Paulo, representando a Secretaria Estadual?

P: Não São Paulo, interior.

T: Ah, no interior.

P: Fui inspetor em Itapetininga e Tupã.

T: E o senhor chegou a conhecer a D. Marina Cintra?

P: Muito, foi minha amiga. Teve aquela morte dramática na queda do avião, não é?

T: Ah é? Não sabia...

P: É. O avião caiu em plena Baía de Guanabara.

T: Nossa!

P: Ela morreu nesse desastre. Ela e o Cásper Líbero que era fundador do Jornal Gazeta. Mesma queda. Gostava muito da Marina, ela era delegada do MEC aqui em São Paulo. O MEC tinha uma delegacia para os assuntos federais de educação que funcionava aqui em São Paulo. E na época era a Marina que era a grande delegada.

T: Quando isso? Em 60 também?

P: É. Por aí, 60 e pouco. Acho que a Marina morreu em 65, por aí.

T: Talvez um pouco antes, no final dos anos 50, por aí...?

P: Não, acho que já era 60.

T: Já era 60. E ela que foi a responsável pelas inspetorias seccionais?

P: Não, isso... É. Mas isso é área federal. Não tem nada a ver com a rede escolar de São Paulo, que é a que interessa, que essa que era administrada pelo estado e pelo município. Essa rede estadual que tem a ver com a municipal. A atuação federal da educação de São Paulo sempre foi mais voltada para a universidade e nunca para o ensino primário e médio.

T: Entendi. Então os inspetores, a inspetoria seccional não teria influenciado a criação do...

P: Nada!

T: Não do Instituto, mas da escola municipal?

P: Não, não tem ligação nenhuma, foi um equívoco. O nascimento do ensino municipal foi uma briga política entre o governador e o prefeito da época. Com isso o prefeito desligou-se do governo estadual e fundou sua própria rede escolar. Isso deu-se em... Nos anos 50.

T: É. A criação do ensino municipal é de 56.

P: É. Então é isso. O prefeito era o Lino Mattos, político paulista famoso, e ele resolveu criar o ensino municipal porque brigou com o governador. Nem sei direito quem era na época, tinha impressão que era Adhemar de Barros.

E daí nasceu o ensino municipal com muito sacrifício. Primeiro, porque os professores do ensino municipal tiveram que alugar casa – eles próprios com o dinheiro deles – e tiveram que dar aulas, arrumar aluno, formar classes e foi um começo difícil, sacrificado. Depois foi crescendo, os vereadores foram tomando conta do ensino municipal, transformando em centros eleitorais, distribuição de favor, nessa primeira fase do ensino municipal. Muito politizada. E depois começou a haver uma *institucionalização*.

Eu sempre digo que eu tive o privilégio de ser o secretário que *institucionalizou* o ensino municipal. Antes, era uma desordem política terrível.

T: Então, a gente pode pensar que o IMEP serviu também para institucionalizar?

P: Serviu. Exatamente. Fazia parte deste projeto de consolidação desse ensino.

T: Entendi.

P: O ensino municipal ganhou fôlego. A primeira lei do ensino municipal – mini-sistema municipal – foi uma lei que eu fiz: a lei de carreira, a lei do magistério. Foi a lei que eu fiz. Então eu me considero o secretário da transição: do pioneirismo para a institucionalização da rede escolar. Valeu a pena.

T: E o senhor viu algum tipo de dificuldade na institucionalização do ensino municipal, por ser uma época de...

P: Tinha muita luta. Alguns sindicatos dos professores da época eram controlados pelos vereadores. E esse sindicato fazia as campanhas políticas dos vereadores. Depois, dentro desse sindicato, todo dia inventava dificuldade para que eu pudesse desenvolver esse projeto. É difícil, muito difícil. E havia os inspetores que também tinham sido nomeados por vereadores, faziam o jogo desses vereadores e não queriam nada, leis que institucionalizassem. Então criavam problema, faziam provocações, foi uma luta grande, muito grande. Chegava a dizer: “pois é, o professor Paulo Nathanael é sócio de alguma faculdade de formação de professores por estar exigindo, por lei, que todo mundo faça academia”. Até isso aconteceu.

O cargo de Secretário de Educação é político, agora há formas de se fazer política. Uma das formas é servir a alguns políticos, outra forma é servir à *política* como atividade de interesse público. Esta aqui eles não queriam, mas eu acabei implantando porque todo o ensino municipal precisava de lei, então eu tive que contar com a Câmara. Na Câmara eu tinha vários amigos, então me ajudaram. Mas havia vereadores que pediram vista, que alteravam a execução. Muito difícil, mas nós conseguimos.

E havia outro fator porque durante um certo tempo o prefeito foi o Maluf. Foi Maluf que só agia em função do seu futuro. Tudo ele queria tudo para ele. Tudo ele queria meter o bedelho. Foi uma luta grande, muito grande. Era um homem difícil. E também era o tempo do regime militar, também tinham seus percalços, suas dificuldades. Havia, às vezes, a incompreensão desses generais e o Maluf foi muito ligado a eles. Então eu tinha dia e noite um chão meio fofo, meio difícil.

