

CONSTRUINDO UM NOVO CONCEITO DE ESCOLA PRIMÁRIA: CAMINHOS PERCORRIDOS*

Eleny Mitrulis

Faculdade de Educação / USP

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

RESUMO

No segundo lustro dos anos cinquenta emergem, com maior clareza, os esforços para a construção de um novo conceito de escola primária, de maior aderência aos anseios de redemocratização do país e de desenvolvimento econômico presentes após a ditadura dos anos 30. Educadores e governantes progressistas inscreveram em suas agendas de trabalho o debate e a implantação de medidas que visavam a transformação da estrutura administrativa e da cultura pedagógica até então vigentes no sistema de ensino primário, altamente articulado em torno de quatro pilares: os programas escolares, a carreira do magistério, o sistema de avaliação e promoção dos alunos e a inspeção escolar. Registra-se no movimento de construção de um novo conceito de escola primária o ensaio de medidas como: 1. Revisão dos programas escolares, para atender os reclamos de democratização e de modernização do ensino; 2. Eliminação dos elos que vinculam a carreira do magistério aos sistemas de avaliação e promoção dos alunos, como condição de maior liberdade e incentivo para a criação de novas práticas de ensino e orientação do ensino; 3. Reformulação do sistema de avaliação e promoção, tendo como meta propiciar condições para o efetivo cumprimento do preceito legal de escolaridade obrigatória; 4. Assistência ao professor, mediante redefinição do papel pedagógico do diretor e do inspetor escolar e a criação de serviços de orientação pedagógica.

ENSINO PRIMÁRIO — PROGRAMA ESCOLAR — CARREIRA DO MAGISTÉRIO — SISTEMA DE AVALIAÇÃO — PROMOÇÃO DE ALUNOS.

ABSTRAT

CONSTRUCTING A NEW CONCEPT OF THE ELEMENTARY SCHOOL: ROADS TAKEN. In the second half of the fifties, quite clear efforts were made, in Brazil, to build a new concept of primary school, more adequate to population's wishes of redemocratization and economic development of the country, that emerged soon after the end of the dictatorship of the thirties. Educators and members of the government registered in their agendas the debate and the implementation of policies aimed at transforming the administrative structure and the pedagogical culture still present in the primary school system, highly articulated upon four pillars: school programs, teaching career, evaluation and student promotion systems, and school inspection. In this movement of building a new concept of primary school, attempts were made to: 1. Revise school programs, in order to reach the needs of democratization and modernization of the teaching system. 2. Eliminate the links between the teaching career and the evaluation and student promotion systems, as a condition for more freedom and as an encouragement to the creation of new orientations and practices of teaching. 3. Reformulate the evaluation and student promotion systems, in order to propitiate the necessary conditions for the effective accomplishment of the legal precept of compulsory schooling. 4. Assist the teacher, by the redefinition of the pedagogical role of the principal and of the school inspector, and the creation of the Pedagogical Orientation Services.

* Este trabalho é parte de um dos capítulos da tese de doutorado defendida na FEUSP em 1993, cujo título é: *Os Últimos baluartes — uma contribuição ao estudo da Escola Primária: as práticas de inspeção escolar e de supervisão pedagógica.*

O presente artigo é parte de trabalho que trata do exame das transformações que ocorreram nas práticas de ensino e de orientação de ensino, no quadro das atividades do magistério primário paulista, no período que antecede a Lei 5.692 de 1971, mais especificamente entre 1945 e o final da década de 60.

O estudo se faz na perspectiva das disputas ocorridas no campo do ensino primário no sentido de se definir um novo conceito de escola primária e de qualidade de ensino que respondesse mais prontamente aos anseios de redemocratização do país e de desenvolvimento econômico presentes após a ditadura dos anos 30.

O trabalho apoiou-se na premissa segundo a qual as práticas de ensino e de orientação de ensino na Escola Primária Paulista, no período em questão, decorreram de uma concepção de educação elementar que se sustentava em uma estrutura legal e administrativa e em uma cultura social e pedagógica fortemente articuladas. De fato, as investigações mostraram que os programas escolares, a carreira do magistério, o sistema de avaliação e promoção de alunos e a inspeção escolar constituíram os pilares de um sistema altamente integrado de ensino.

1. Os Programas Escolares

Considerando-se o início deste século até o final dos anos 60, as escolas primárias do Estado de São Paulo tiveram seus programas de ensino reformulados em 1905, 1918, 1921, 1925, 1949/50 e 1968. O programa de 1925, aprovado na gestão do Secretário de Estado dos Negócios da Educação, José Manoel Lobo, em 19 de fevereiro daquele ano, o foi para ser observado, indistintamente, nos grupos escolares e nas escolas isoladas do estado. Em um curso de quatro anos eram estudadas catorze disciplinas da primeira à última série, quais sejam: Leitura, Caligrafia, Linguagem Oral, Linguagem Escrita, Aritmética, Geometria (formas, no 1º e 2º anos), Desenho, Geografia, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Ciências Físicas e Naturais (lições de cousas, no 1º e 2º anos), Trabalhos Manuais, Ginástica e Canto. Apesar de haver sido objeto de várias tentativas de reformulação, permaneceu como programa oficial por um espaço de tempo de quase um quarto de século, fato atribuído à situação de instabilidade política do estado. Entre 1930 e 1949, passaram pela Secretaria de Educação do estado dezenove ocupantes do cargo de Diretor Geral do Departamento de Educação, ao qual estava afeto o nível do ensino primário.

Em novembro de 1930, Lourenço Filho assume a diretoria-geral do Departamento de Educação e suspende o programa de ensino primário em vigor em nome da autonomia didática dos professores. Estes foram chamados a organizarem seus próprios programas. A situação durou pouco mais de um ano. Com a saída de Lourenço Filho, em 1932, voltou a vigorar o programa de 1925. Várias tentativas de reformulação se seguem a esta.

Em 1933 é Fernando de Azevedo quem ocupa a Direção Geral do Departamento de Educação. Organizou-se, então, o Serviço de Programas e Livros Escolares, que tinha entre suas atribuições a de "reconstruir cientificamente" os programas escolares "mediante processos objetivos de inquérito e medida". Tal serviço foi extinto, porém, no ano seguinte.

Um relatório resultante da semana de estudos organizada por uma associação de professores do Estado de São Paulo, em 1934, com o propósito de debater o estado da escola primária, afirmava que o programa em vigor era desenvolvido pelo professor "em todos os seus tópicos", mas que o aluno não assimilava nem a metade do que lhe fora ensinado. Não havia tempo para a fixação. Dado o caráter vasto do programa, os alunos, em geral, eram promovidos sem os devidos conhecimentos de base. A situação tornara-se mais grave desde 1929, com a implantação do período escolar tresdobrado.

Sensível à pressão dos educadores, em 1933, o então secretário da Educação e Saúde Pública, Cândido de Moura Campos, resolve manter nos grupos escolares o programa aprovado por ato de 1925 do secretário de Estado dos Negócios do Interior, e determina que nos grupos escolares tresdobrados fosse observado um programa mínimo do qual se escolheram os pontos de exame de todos os grupos escolares do estado. Constava, o programa mínimo, de onze matérias para o quarto ano, dez para o terceiro, nove para o segundo e o primeiro ano. Havia uma tentativa de concentração de matérias inspiradas em Decroly. Esse programa, por determinação oficial, torna-se a fonte a partir da qual deveriam ser organizados os exames de todos os estabelecimentos escolares primários do estado, indistintamente.

A publicação de um programa mínimo não chegou a alterar de modo significativo a situação. Afirmava-se que ele pouco diferia do programa básico, original. As pressões para modernização dos programas da escola primária continuaram. Almeida Júnior, o novo educador no exercício das funções de diretor-geral do Departamento de Educação desde 1935, faz divulgar entre as autoridades de ensino a Circular nº 19, de 1938, recomendando que as cinco primeiras reuniões pedagógicas fossem consagradas ao assunto. Almeida Júnior entendia que as reuniões pedagógicas deveriam funcionar como um congresso pedagógico em sessão permanente, diluído no tempo e no espaço, permitindo a participação de todo o professorado em exercício. Iniciando-se em cada município, com os professores, os auxiliares de inspeção e os diretores de grupos escolares, estas reuniões seriam realizadas gradativamente em níveis mais elevados, organizando-se a cada seis meses um encontro coletivo dos delegados regionais com o diretor-geral do Departamento de Educação para trocas de informações e diagnósticos. Tal orientação, contudo, não chegou a ser seguida. Almeida Júnior deixou a diretoria-geral do Departamento naquele mesmo ano.

Em 1938 registra-se, também, a criação de um Serviço de Orientação Pedagógica no Departamento

de Educação, cujo regulamento não logrou ser publicado, pois o Serviço foi desativado no ano seguinte. A ele seriam cometidas, além de outras, as responsabilidades pela coordenação dos trabalhos relativos à revisão dos programas. Entretanto, é possível esboçar alguma idéia do caráter que se pretendia imprimir ao Serviço de Orientação Pedagógica e ao processo de reformulação dos programas naquela ocasião. Isto por duas razões. Primeiro, porque em 1940, a pedido do delegado da 1ª Delegacia de Ensino da Capital, as professoras pertencentes ao extinto Serviço de Orientação Pedagógica foram postas à disposição daquela delegacia, onde passaram a integrar o "Serviço Técnico" local. Em segundo lugar, porque doze anos depois a *Revista de Educação*, tendo como redator-chefe o Professor Cândido de Oliveira, publica o relatório de atividades do Serviço Técnico da 1ª Delegacia da Capital, desenvolvidas no ano de 1940, com o propósito de documentar uma tentativa considerada das mais eficientes havidas no Estado de São Paulo.

O Serviço Técnico da 1ª Delegacia de Ensino fora organizado em três seções: Estudos e Pesquisas, Assistência Pedagógica e Instituições Peri-Escolares. Tinha por atribuições: estudar os problemas relativos ao ensino nos municípios que integravam a delegacia; colaborar com os inspetores escolares, diretores de grupos escolares e auxiliares de inspeção nos trabalhos de assistência pedagógica ao professorado; incentivar a organização de instituições peri-escolares; organizar e dirigir o Museu Pedagógico e a Biblioteca regionais.

Administrativamente, o Serviço Técnico da 1ª Delegacia de Ensino estava subordinado diretamente ao delegado de ensino. Suas atribuições, delimitadas e definidas, eram de ordem exclusivamente técnica, sem caráter executivo de modo a não invadirem os domínios de alçada dos diretores de grupo escolar e dos inspetores escolares. Em pouco mais de seis meses de funcionamento aquele serviço logrou efetuar uma série de realizações: fazer uma pesquisa sobre o problema dos repetentes nos primeiros graus da região da capital, conduzir uma pesquisa sobre Linguagem, com o intuito de fundamentar a orientação aos professores; organizar um Museu Pedagógico, constituído de trabalhos gráficos e manuais dos alunos, materiais didáticos elaborados por professores, gráficos relativos à organização do ensino na região, recursos didáticos antigos e modernos, jogos educativos, material decorrente da aplicação de método de projetos ou de centros de interesse.

Entretanto, é na área das Instituições Peri-Escolares que a atuação do Serviço Técnico se deu de forma mais intensa. As comemorações relativas à "Semana de Caxias", "Semana da Pátria", e "Mês da Bandeira Nacional" foram objeto de orientações divulgadas pelo Diário Oficial, com farto subsídio de textos, sugestões de atividades, organização de concursos de planos de aulas elaborados pelos professores, referente aos temas, divulgação pelos jornais dos melhores trabalhos produzidos por alunos e por mestres.

Isto porque, no final dos anos 30 e início dos 40, a ideologia centralizadora e nacionalista do Estado Novo e o prenúncio e início de uma nova Guerra Mundial levam políticos e educadores simpáticos ao regime a prestar especial atenção à nacionalização dos programas escolares. Escrevia, em 1941, Sólton Borges dos Reis:

(...) o programa carece, mormente nos dias que correm, e principalmente entre nós, de um sopro vivo de nacionalismo. Elemento de uma instituição educativa que o Estado mantém, não pode jamais fugir a tomar parte na atividade nacionalizadora dessa escola, que procura justamente melhorar a nação, trabalhar pela sua prosperidade, só possível com a união de todos os concidadãos em torno de uma pátria querida deles e coesa, labutando todos pelo bem de cada um, e cada um para o bem de todos. Precisa, pois, o programa de estar repassando de um nacionalismo ressaltante, sem o que a escola não pode cumprir a sua missão formadora da consciência nacional, e de preparadora de gerações que vão constituir amanhã, o poderio moral, material, intelectual e militar, da pátria. (p. 26)

A circular de 19 de junho de 1939, do Departamento de Educação da Secretaria do Estado dos Negócios da Educação, instituindo o culto à bandeira, já mencionado, compunha o conjunto de medidas com vistas à nacionalização da educação escolar. Por tais razões, o Serviço Técnico da 1ª Delegacia de Ensino da Capital dedicara boa parte de seus esforços à orientação das comemorações cívicas nas escolas. Contudo, o que cabe, a partir dessas considerações, acentuar é que as iniciativas projetadas, na seção de Assistência Pedagógica do Serviço Técnico da 1ª Delegacia de Ensino da Capital, eram indicativas de que se aspirava a um processo de reformulação dos programas com base em conhecimento da realidade das escolas e uma ampla participação dos profissionais envolvidos na tarefa de ensino. As tentativas continuamente frustradas não arrefeceram, ao contrário, estimularam o clima propício à elaboração de novos programas para o ensino primário. Delegados de ensino, reunidos em congressos entre 1943 e 1946, e mediante relatórios anuais de atividades, manifestavam suas opiniões sobre o programa escolar vigente e suas expectativas de que fosse objeto de revisão sem mais tardar. O programa era considerado muito extenso, particularmente para a escola isolada. Em artigo publicado na *Revista de Educação* da SEE/SP, n. 62, em 1952, a educadora Maria Aparecida Pimenta afirma:

Mesmo um bom professor acaba por abandonar certas disciplinas para se concentrar nas técnicas fundamentais... Se, entretanto, os alunos promovidos lessem, escrevessem e contassem de maneira consciente e proveitosa, ainda teríamos a satisfação de verificar que, pelo menos, o veículo para a aquisição de futuros e amplos conhecimentos estaria funcionando bem. Mas isso, em regra, não se dá; a leitura é trepidante e mecânica, a Linguagem escrita é quase uma "Chapa",

e o cálculo não ativa nem aclara o raciocínio do educando como deveria. E tudo porque o programa, ou melhor, os programas, não cabem no tempo. (p. 84)

Segundo os delegados de ensino, professores esclarecidos utilizavam o programa como roteiro e empregavam-no com flexibilidade, mas outros havia que martirizavam o educando com um amontoado de matérias fragmentadas, de modo insensível, desatento ao desenvolvimento natural da criança. Estes últimos preocupavam-se exclusivamente com a apuração de seu trabalho refletido nos resultados das provas finais dos alunos.

A opinião geral de professores e autoridades de ensino era que o programa de 1925, e mesmo a sua forma "reduzida", demandavam cinco a seis anos de estudos para a sua plena execução, e não apenas quatro. Tal posição era fundada na análise comparativa de programas adotados na Europa e América do Norte. Contudo, mais do que uma discussão em torno da extensão do programa, o que se gestava, e os debates o ilustravam, era uma nova concepção de escolaridade primária, que deveria transcender a mera aquisição dos instrumentos básicos da cultura "ler, escrever e contar" e a transmissão de um saber distante das condições do meio do qual procediam os alunos.

Em 1944, assumindo o Departamento de Educação pela primeira vez, Sud Menucci nomeia uma comissão para elaborar o novo programa de ensino primário, segundo as diretrizes da moderna pedagogia. A Comissão foi composta de profissionais ligados exclusivamente ao ensino primário: um inspetor, uma professora de educação e quatro técnicos do Departamento de Educação, pertencentes à chefia do Ensino Primário. Alguns meses depois a Comissão é desfeita e o trabalho, em estado adiantado, fica em poder do presidente da comissão.

Irão se passar ainda três anos antes que um novo secretário de Educação, professor João de Deus Cardoso e Melo, reorganize a comissão, conservando vários membros da anterior. Em dezoito meses são publicados os programas dos quatro graus da escola primária e de um quinto grau complementar previsto na Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946. Entre 1947 e 1950 foram criadas em vários grupos escolares classes de quinto ano primário, destinadas a melhorar o nível de instrução dos alunos de quarto ano, interessados em realizar exame de admissão aos ginásios estaduais.

Os programas destinados aos diferentes graus escolares são apresentados separadamente e guardam a mesma estrutura do programa anterior. São organizados em torno das disciplinas escolares, cada uma das quais tratada sob quatro aspectos: objetivos específicos; considerações pedagógicas a título de fundamentação; sumário de conteúdo; orientações práticas de atividades, em detalhe. A intenção expressa da comissão fora fornecer subsídios suficientes para os professores, em particular aos da escola isolada, desprovidos de material de apoio e de uma orientação de ensino mais contínua. Não há qualquer

tentativa no conjunto dos programas quer de explicitar um conceito de escola primária, quer de vinculá-los a uma política de educação de âmbito nacional ou estadual.

Os programas revistos e atualizados como deveriam vigorar "a título experimental", a partir de sua aprovação, provocou, a princípio, alguns embaraços. Seriam os programas facultativos? Ou ainda, demandariam eles uma nova aprovação em caráter definitivo? O termo "experimental" na aprovação dos programas, segundo informa uma de suas autoras, significava que se reservara à escola e aos professores uma ação complementar: sugerir contínuos ajustamentos, em decorrência de transformações ocorridas na vida social. A comissão pretendia que a implementação progressiva dos programas suscitasse da parte dos profissionais da escola primária sugestões que, encaminhadas por intermédio das delegacias de ensino, fossem objeto de estudos e análises que conduziram a novas revisões. A apresentação de um programa aberto a modificações procurava elidir a possibilidade de cristalização por longos anos, tal como ocorrera com o programa anterior, e transformar as críticas, até então improdutivas do ponto de vista de sugestões práticas, concretas, em um repositório de alternativas a serem incorporadas após os exames apropriados.

Entretanto, tal expediente não logrou sucesso. O programa continuou a merecer objeções de professores da rede. A própria *Revista de Educação* da Secretaria de Educação do Estado traz artigo de uma professora de Rio Claro (1959), em que são esposadas duas idéias opostas à filosofia do programa em vigor: a simplificação do programa em suas disciplinas essenciais e uma maior flexibilidade que desse conta das diversidades regionais do estado. Irritada com os freqüentes ataques à qualidade e competência do corpo docente das escolas primárias, em face do constante fracasso de seus egressos aos exames de admissão aos ginásios, a referida professora procura deslocar as críticas para outro alvo: o programa escolar. Este sim, o responsável primordial na cadeia de determinações do insucesso escolar: inadequado para classes numerosas de 35 a 40 alunos, extenso e inflexível às variações do meio sociocultural. Segundo a professora, o programa de 1925 atendera a uma situação diversa em que o pequeno número de alunos em sala de aula permitia ao professor dirigir uma atenção particular ao aluno de rendimento insatisfatório.

A extensão da matrícula no final dos anos 40 inviabilizara o recurso ao atendimento individual, tornando o progresso mais lento nas classes numerosas. Por outro lado, as conquistas da civilização, longe de apontar para uma extensão dos programas mediante a inclusão de novos conhecimentos, que ultrapassavam a capacidade de assimilação dos alunos, deveriam, na opinião da professora, sugerir um esforço de redução às noções mais simples, de base, que aprofundadas devidamente serviriam de alicerce à aquisição de conhecimentos mais amplos no futuro. Deveria, ainda, o programa, inspirar-se no meio social em

que funciona a escola, dado que facilitaria às crianças orientarem-se para os rumos aos quais seguiriam na idade madura. Uma comissão de professores, em exercício, deveria elaborar o programa que, discutido em todas as escolas da região, seria mais útil e adequado ao alcance mental dos alunos, adquiriria a feição própria, e serviria, então sim, como dinamizador das atividades específicas de cada região.

Em fevereiro de 1951 assumira a Secretaria de Educação o professor Juvenal Lino de Matos por indicação do recém-empossado governador, Lucas Nogueira Garcez. Como medida preliminar à elaboração do Plano de Ação da Pasta que deveria incorporar-se ao Plano Quadrienal do Governo, Lino de Matos fez realizar um Congresso de Autoridades Escolares que entre 4 e 13 de junho daquele ano debateu 31 teses referentes ao ensino do estado, duas das quais dedicadas ao exame dos programas escolares oficiais: *Apreciação dos Programas em experiência e Meios de verificação do aproveitamento escolar*. Segundo o depoimento de um dos membros da comissão responsável pela elaboração dos programas, que desde 1949-50 estavam em uso, estes saíram plenamente consagrados no fórum de debates, onde se concluiu que se deveria manter a adoção dos programas escolares vigentes, precedidos de orientação metodológica destinada aos professores, uma vez que satisfaziam quanto ao conteúdo e em relação à clareza de linguagem. Curiosamente, as sugestões advindas do Congresso de Autoridades Escolares foram no sentido de serem feitos acréscimos aos novos programas em execução. Sugeriam incluir, no 1º ano, em *Aritmética*, o ensino da soma com reservas e da subtração com recurso à unidade de ordem superior, bem como do mecanismo das operações de multiplicar e dividir, e, no 4º ano, o ensino da regra de três e juros. Mais curiosamente ainda, o Plano de Ação da Secretaria de Educação, ao tratar das medidas de combate à repetência e de melhoria de qualidade de ensino, não faz referência às conclusões do Congresso relativas aos programas escolares, mas proclama, diversamente, a necessidade de adoção de programas de ensino mais ajustados às realidades objetivas da vida.

O curto período de gestão do secretário de Educação Lino de Matos é marcado por uma posição progressista no trato das questões de ensino. A *Revista de Educação* reaparece, em uma nova fase, que se inicia e se encerra na produção de dois compêndios, os de nºs 60-61. Aos cuidados do Serviço de Expansão Cultural, e tendo como chefe de redação o professor Cândido de Oliveira, exibe, em editoriais contundentes e triunfalistas, as chagas de uma educação de elite em detrimento do povo, esquecido das coisas da educação. Conclama a revisão urgente das condições econômicas da população, determinante primordial das possibilidades educativas. Um comentário rápido, reproduzido no primeiro número da nova fase, tece críticas ao abuso da memória que caracteriza o programa da escola primária em vigor.

Até 1956 encontramos poucas referências diretas aos programas escolares nos periódicos compulsados, salvo a persistente peroração do professor Máximo de Moura Santos, por meio da *Revista do Magistério*, de ampla tiragem e penetração na rede de ensino primário, defendendo a volta ao programa simplificado "da época do doutor Mercier", dado que o ensino ficara reduzido a três horas diárias pelo tresdobramento do período escolar e considerando que, nas condições de vida da época, o professor se via impossibilitado de prestar dedicação integral às correções cotidianas das lições escolares.

O ano de 1956 é especialmente fértil em eventos que dizem respeito à escola primária. Realiza-se, em Lima, Peru, a Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO, em colaboração com a OEA e o governo do Peru. Suas recomendações cobrem amplo espectro de questões inerentes ao ensino primário, desde a necessidade de extensão da escolaridade neste nível até a urgência de reformulação dos planos e programas de ensino, passando pelas sugestões de mudanças nos sistemas de promoção escolar e de organização de serviços técnicos e aperfeiçoamento de diretores, inspetores e supervisores para a prestação de contínua assistência e orientação aos professores em exercício.

Delegado do Brasil no conclave, Paulo de Almeida Campos, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, INEP, apresentou uma caracterização da escola primária brasileira em que apontava, no que tange aos programas escolares, a prevalência do "currículo por matéria", cujo conteúdo assumia caráter irrelevante e não significativo, tanto por seu alheamento aos interesses e necessidades da criança, quanto por sua desatenção às urgências e necessidades sociais. Excetuando-se as escolas de melhor padrão, de longe a minoria, as escolas primárias desenvolviam um processo de escolarização em que as matérias eram lecionadas de modo formal, isoladamente, segundo esquemas, tendo em vista "pontos" do programa, sem sentido nenhum para as crianças. Segundo Almeida Campos a escola primária transformara-se num simples centro de aprendizagem de matérias curriculares, sem consciência da extensão de suas funções como agência social. Arrematava afirmando que nem a comunidade parecia esperar da escola mais do que isso.

De fato, os estudos e levantamentos que o INEP vinha realizando à época permitiam afirmar que, tomados os programas escolares em vigor nos diferentes estados do Brasil, era surpreendente a uniformidade no espaço e no tempo, ou seja, de estado para estado, nos últimos sessenta anos, como se a prescrição do que devesse ser objeto e conteúdo das atividades escolares já estivesse pronta e acabada no início do século. A prática, avessa a inovações e modificações, era generalizada. Surpreendia aos estudiosos do assunto que as contribuições da Psicologia, da Sociologia, da Economia, da Política e da Pesquisa educacionais nada tivessem a ver com o ensino na

escola elementar. Nas palavras de J. Roberto Moreira (1956), "ela, além de rudimentos de escrita, leitura e cálculo se conforma em transmitir uns tantos conhecimentos, por simples técnica mnemônica, como se a tarefa importante em aprendizagem fosse a aquisição da habilidade de responder a perguntas. E, no entanto, em qualquer curso normal do Brasil em nossas faculdades de filosofia, em livros e revistas, estamos a repetir a toda hora que o objetivo primordial da educação é promover o desenvolvimento harmônico e integral das crianças...". Desafiavam o entendimento as contradições existentes entre o ideário pedagógico difundido, as ordenações legais e as práticas realizadas no interior dos estabelecimentos escolares.

A situação da escola primária brasileira pouco diferia da situação de suas similares nas nações irmãs da América Latina. A Conferência de Lima concluía, com referência aos programas escolares, recomendando, entre outras indicações:

— que fossem concebidos para uma escola primária de duração mínima de seis anos, tanto urbana como rural;

— que, como fatores de progresso econômico e social, incluíssem conteúdos que pudessem contribuir diretamente para a melhoria das condições de vida no lar e na comunidade, além de propiciar o reconhecimento e aproveitamento das aptidões especiais do educando;

— que, como instrumentos de transmissão da herança cultural, propiciassem uma formação comum como meio de contribuir para conservar e fortalecer a unidade dos povos e sua identidade nas relações de interdependência com os outros países;

— que, dadas as características do desenvolvimento infantil, fossem organizados com base em grupos de matérias, áreas de vida ou de formas de concentração, no lugar da tradicional organização em torno de matérias isoladas, e que fossem ainda organizados, em seus conteúdos, preferencialmente em torno de problemas sociais e interesses das crianças; do que obedecendo à estrutura lógica das matérias;

— que, na sua elaboração e revisão, participassem, de forma ampla e ativa, professores e pais de família, com a cooperação de elementos representativos das diversas instituições sociais, cabendo os aspectos técnicos exclusivamente aos especialistas em educação;

— que fossem previamente experimentados em escolas especialmente indicadas, sob a supervisão de técnicos, como condição de uma aplicação posterior com fundamentação em bases reais;

— que o trabalho dos professores deveria encontrar apoio em guias metodológicos e supervisão contínua, para o que se faziam necessários a ampliação e melhoramento dos serviços de orientação técnica própria dos diretores, dos inspetores e dos supervisores escolares;

— que deveria ser feita uma revisão no sistema de promoções da escola primária, no sentido de pro-

porcionar o progresso contínuo dos alunos, em um processo de caráter menos seletivo, do ponto de vista democrático e mais econômico, do ponto de vista financeiro.

Em suma, é preciso que se reforce, as recomendações apontavam para uma escola primária ampliada na sua duração, com um sistema de promoções não seletivo, para a qual era urgente desenvolver um programa escolar cujo conteúdo tivesse referência direta com as condições de vida do aluno, funcionasse como elemento de transmissão e unidade cultural e, ao mesmo tempo, estimulasse o reconhecimento e a solução de problemas sociais. Tal programa seria elaborado com a participação da comunidade, mas aplicado previamente em condições experimentais. Falava-se na instalação de classes renovadas nas unidades escolares. Sua implementação na rede em geral contaria com material didático de apoio e assessoria contínua aos professores.

No mesmo ano de 1956, São Paulo convocava seu I Congresso Estadual de Educação para, entre 16 e 23 de setembro, na cidade de Ribeirão Preto, discutir questões pertinentes à situação do ensino primário paulista. Presidido por Almeida Júnior, o evento contou com a participação de 399 pessoas. Dos cinco temas propostos, o primeiro diz mais de perto à questão dos programas escolares: Que modificações são necessárias em relação ao objetivo, ao conteúdo do ensino, às normas gerais e didáticas, à duração e às instalações da escola primária paulista, a fim de que a instituição se torne mais vantajosa à criança? As conclusões, de pronto, assinalaram a necessidade de extensão do curso primário para mais de quatro anos, com um período mínimo de quatro horas diárias, e entre outras recomendações de caráter inovador, curiosamente, indicavam o restabelecimento do programa antigo, devidamente atualizado, vale dizer, o programa mínimo de 1935, tese que vinha sendo defendida pela *Revista do Magistério*.

O segundo tema, que tratava da necessidade de colaboração entre a escola e a comunidade, suscitou conclusão diversa: que a aproximação da escola com a comunidade seria favorecida pela plasticidade dos programas e pela seleção de assuntos relacionados com os interesses e problemas da comunidade, para o que se sugeria, em acréscimo, que a Secretaria da Educação realizasse, periodicamente, levantamentos socioeconômicos das diferentes regiões do estado, que servissem de subsídios aos professores e aos políticos de educação. É interessante registrar que, para fins de produção de teses para o congresso, este tema fora originalmente atribuído aos professores de Sociologia de Educação das escolas normais.

O Congresso Estadual não lograra alcançar consenso no que dizia respeito à direção das transformações queurgia imprimir aos programas escolares. Contudo, havia uma certeza: qualquer que fosse a nova orientação exigiria, entre outras, duas ordens de providências: de um lado a criação de um Serviço de Assistência e Orientação Pedagógica, no Departa-

mento de Educação, para a solução dos assuntos de natureza técnico-pedagógica, elaboração e divulgação de material didático e aumento do efetivo de pessoal técnico orientador; de outro, fornecer contínua assistência ao professor em seu trabalho, limitando o número de classes de grupos escolares para que os diretores, dispondo de maior tempo, dirigissem atenção à orientação do ensino e restabelecessem o "verdadeiro sentido das reuniões pedagógicas".

As recomendações do Congresso, relativas à revisão do conteúdo do currículo, permanecem letra morta e, aos poucos, fortalece-se a idéia de que as mudanças a serem introduzidas no ensino primário deveriam se ater ao âmbito dos métodos do ensino e do material didático. Não há maior preocupação em redefinir finalidades, conteúdo, organização e mesmo formas de elaboração e revisão dos programas escolares. Escapavam ao entendimento dos educadores as diversas dimensões a serem contempladas no processo de construção dos programas em face das novas necessidades colocadas pela expansão do atendimento.

Análises elaboradas por técnicos competentes com base em levantamentos efetuados sobre a situação do ensino primário brasileiro e paulista, assestam lanças contra o formalismo dos programas, o abuso da memória, o adestramento como preparação para os exames, e apontam como solução a necessidade de substituir o processo obsoleto de ensino por técnicas mais modernas, como por exemplo, a introdução de recursos audiovisuais, mapas, cartazes, vídeos, projetores, inovações estas a serem experimentadas em situações especiais, antes da sua extensão à rede de ensino geral.

Conquanto pertinentes as análises, o encaminhamento das soluções reforçava a tendência prevalecente à época de priorizar mudanças metodológicas como alívio às mazelas do ensino primário. A medida cautelosa mantinha intactas a estrutura e a organização do sistema primário vigente e somente seria contrariada com as reformas empreendidas na administração de Ulhôa Cintra, entre 1967 e 1970, com José Mário Pires Azanha à frente do Departamento de Educação.

2. A Carreira do Magistério

Do ponto de vista legal, e tendo como ponto de referência primeiro o Código de Educação do Estado de São Paulo, instituído na gestão de Fernando de Azevedo por força do Decreto de nº 5.884 de 1933, a carreira do magistério público primário manteve-se praticamente inalterada durante trinta anos, salvo pequenos acertos. Formado em escolas normais do estado ou em escolas a estas equiparadas, particulares ou municipais, o jovem normalista tinha como única alternativa, caso optasse pela carreira do magistério primário, inscrever-se em um concurso de ingresso que fatalmente o deslocaria do seu convívio familiar e social para regiões afastadas do estado, desprovidas das facilidades de vida habituais, regiões geralmente

inóspitas do ponto de vista geográfico e social. Isto porque a primeira nomeação para as escolas primárias dava-se em geral para escolas de primeiro estágio, isto é, escolas de difícil acesso, que exigiam a residência do professor no próprio local, dada a precariedade dos meios de locomoção existentes. Há fatos testemunhos, em relatórios e registros na imprensa pedagógica e nos depoimentos obtidos para este trabalho, que ilustram essa experiência inicial do professor primário. Descrições dramáticas mostram que o desespero que invade o professor encontra alívio em puros sentimentos de idealismo pedagógico cultivados cuidadosamente nos anos de formação vividos na escola normal.

O exercício em escola mais bem localizada, regra geral, dava-se mediante promoção gradual. O professor tinha de necessariamente percorrer a trilha dos diferentes níveis de estágios, das escolas mais afastadas às mais próximas, tendo como referência as escolas das zonas urbanas mais populosas. Esta era a forma encontrada pelo poder público para assegurar educação às regiões mais distantes e de difícil acesso. Sempre um professorado em alta rotatividade e iniciante, mas sustentado por expectativas de melhoria profissional e por convicções morais e cívicas que lhe davam o alento suficiente para persistir em face das condições adversas iniciais.

O curso de formação de professores primários, oferecido nas escolas normais e nos institutos de educação, era altamente valorizado para o concurso de ingresso na carreira do magistério. A classificação no concurso dependia da média geral do diploma, multiplicado pelo coeficiente 1,5 e da média das notas das disciplinas pedagógicas, "Psychologia, Pedagogia e Didática (prática de ensino e administração escolar)", multiplicada pelo coeficiente 3,5. Considerava-se, em acréscimo, tempo de exercício em substituição, autoria de trabalhos sobre educação, desenvolvimento de experiências ou iniciativas que tivessem repercussões positivas na renovação do ensino, a juízo do Departamento de Educação.

O exame da Consolidação das Leis do Ensino de 1947 revela que o ingresso continua sendo realizado a partir de notas obtidas na escola normal, com uma diferença que merece destaque: cai a ponderação da média geral do diploma, que passa a ser dividida por 2, enquanto a média das disciplinas de Educação, Psicologia e Pedagogia é multiplicada por 3. Na Consolidação de 47 as condições para o início de carreira são mais rigorosas. Nomeados em caráter interino, os professores deveriam servir como estagiários. A efetivação somente se daria após um ano de exercício caso viesse a ser comprovada a freqüência de mais de 150 comparecimentos, à mesma escola, e uma promoção mínima de 15 alunos. O não-preenchimento das condições estabelecidas significava a prorrogação de mais um ano de interinidade, no final do qual, a se repetir a não satisfação das condições mínimas de freqüência e de promoção de alunos, o estagiário era simplesmente dispensado. Mesmo nos casos em que o professor se tornava efetivo ao final do primeiro ano

letivo, cabia a ele permanecer na escola por mais um ano antes da sua remoção.

Assim como ocorria com o processo de ingresso e efetivação na carreira do magistério primário, o processo de remoção de professores de uma escola para outra era baseado, igualmente, em critérios de avaliação de resultados. Com pequenas diferenças, tanto o Código de Educação de 1933 como a Consolidação de 1947 estabeleciam como critério para a remoção dos professores primários a frequência média da classe sob responsabilidade do professor, e a promoção dos alunos. A partir de 1947, não tinha direito a se inscrever em concurso de remoção o professor que no último ano tivesse obtido promoção inferior a quinze alunos nas escolas isoladas, primeiros anos de grupo escolar e classes fracas de segundos, terceiros e quartos anos; e inferior a vinte nas classes comuns, médias ou fortes de segundos, terceiros e quartos anos de grupo escolar. A classificação dos candidatos dependia de uma ponderação do número de alunos promovidos, o que variava segundo a classe fosse forte, um e três décimos; comum de grupo escolar, um e cinco décimos; médias de grupo escolar, anexadas de grupo escolar e escolas isoladas, um e oito décimos; fracas de grupo escolar, três... A pressão por maior produtividade do sistema de ensino, aliada a uma preocupação legítima com as reais condições de trabalho do professor, conduziram a administração do estado a um desvario legalista que provavelmente consumiu precioso tempo e energia de profissionais de gabarito como diretores, inspetores e delegados de ensino, envolvidos na expedição de certificados, declarações de exercício, e na organização de complexos processos de remoção, sem claros retornos qualitativos para o ensino oferecido para os alunos. Da parte dos professores a atenção era dirigida primordialmente aos meios necessários para obter os pontos almejados. A realização dos superiores objetivos do ensino podia ficar para segundo plano. De qualquer forma, eram critérios bastante objetivos de avaliação de mérito.

No ano de 1949, a lei nº 467 aboliu o estágio probatório e efetivou todos os professores que na ocasião exerciam a docência como estagiários. Permaneceram os critérios de aferição de pontos por frequência e promoção de alunos, para fins de remoção. O caráter "bancário" da carreira do magistério já chamava a atenção de setores sociais interessados no ensino. O jornal *O Estado de S. Paulo*, em editorial de 9 de fevereiro de 1950, *Sobre o Ensino Primário*, analisava as causas das numerosas reprovações verificadas por ocasião dos exames de admissão ao ginásio e apontava como uma das razões o baixo nível das escolas primárias e o regime administrativo vigente. A carreira do professor, no sistema vigente de remoção e promoção, assentava-se sobretudo na classificação obtida por intermédio de pontos alcançados com o tempo de serviço e a porcentagem de alunos aprovados. O argumento se desenvolvia no sentido de que havia o risco de as provas não corresponderem às exigências dos programas escolares por uma es-

pécie de acordo tácito entre docentes e examinadores, para fins de promoção na carreira. Tendo identificado a significativa relação entre a carreira do magistério e o sistema de avaliação e promoção de alunos, no ensino primário, o artigo alertava para a possibilidade de queda de nível pelo menor rigor nos critérios de avaliação dos alunos.

Nos anos 50 há um despertar da consciência coletiva no que tange à relevância da escola primária no projeto de redemocratização e desenvolvimento econômico do estado e do país. As escolas primárias se expandem, assim como os cursos de formação de professores. Não tarda que estes últimos passem a ser identificados como um dos elos frágeis da cadeia de determinações que leva à queda de nível de qualidade do ensino elementar. Assim sendo, não mais se sustenta que os pontos para ingresso na carreira do magistério continuem sendo obtidos a partir das notas alcançadas nas escolas normais.

Abstemo-nos de reproduzir todo o arrazoado de críticas lançadas sobre a qualidade das escolas normais, mormente as da rede privada de ensino, críticas acumuladas por mais de dez anos, e que tiveram em Almeida Júnior um de seus principais protagonistas.

O Congresso Estadual de Educação de Ribeirão Preto, 1956, coloca em debate a formação do professor primário e obtém, como recomendação, que se institua para todos os professores primários, um boletim de merecimento anual, que refletia objetivamente as atividades e a eficiência funcional do professor e servia de elemento para a contagem de pontos nos Concursos de Remoção e Promoção na carreira. Quanto ao ingresso na carreira, silencia-se. Mas, não há mais como impedir que nos próprios meios oficiais se ventile a questão. Em mensagem anual à Assembleia Legislativa, no ano de 1957, o governador do estado, Jânio da Silva Quadros, refere-se à possibilidade de adoção do sistema de concursos por títulos e provas para o ingresso no ensino primário comum. Instala-se um amplo debate em que se defrontam adeptos fervorosos e adversários ferrenhos da implantação da medida: a *Folha de S. Paulo* publica manifestações favoráveis; o *O Estado de S. Paulo* de há muito já o vinha fazendo; a própria *Revista do Magistério*, agora em nova fase de direção e com o afastamento de Máximo de Moura Santos, publica um artigo em defesa do concurso de provas.

Profissionais da educação, desprovidos de uma visão de conjunto, situam aí o início do processo de derrocada do ensino primário paulista, a desvalorização do curso normal. É nos momentos finais do governo de Carvalho Pinto que a questão encontra seu desfecho. A lei nº 7.378 de 1962, após trinta anos de vigência do sistema anterior, em que o concurso para ingresso no magistério primário compunha-se tão-somente da atribuição de pontos por títulos, estabelece a realização de concurso de títulos e provas, versando estas sobre matéria de cultura geral e especializada. A critério da banca examinadora, era possível exigir, ainda, dos candidatos, prova de inteligência, vocação ou personalidade, e prova de capacidade docente.

Previa-se uma aplicação gradual da lei até a sua completa implantação, em 1966.

A mesma lei que regula o ingresso no ensino primário dispensa a exigência de exames vestibulares para o curso normal. Não mais se utilizam as notas obtidas nesse curso como título. A valorização, agora, dirige-se para um outro tipo de formação cultural, os cursos de férias, de especialização de 2º grau e o curso de pedagogia. Há, contudo, que registrar um fato interessante. Pela nova lei de 31 de outubro de 1962, o diploma de licenciado em Pedagogia, expedido por faculdade de filosofia, oficial ou reconhecida, valeria 200 pontos, e o diploma dos cursos de administração escolar, de aperfeiçoamento e de especialização, 100 pontos. Dezesseis dias depois a lei de nº 7480 assegurava aos professores normalistas diplomados em cursos de pedagogia, quando se tratasse de concurso de ingresso, remoção e promoção de professores primários e de provimento de cargo de diretor de grupo escolar, as mesmas vantagens de que gozavam os professores normalistas diplomados por curso de aperfeiçoamento mantido pelo estado. Ou seja, igualava-se o curso de pedagogia ao curso de administradores escolares.

Pouco antes da promulgação da nova lei de ingresso, outra lei, de nº 7086 de 25 de setembro de 1962, estabelecia as normas para o concurso de remoção de professores primários e introduzia significativas mudanças no regime anterior. Desaparece a atribuição de pontos pela frequência dos alunos às aulas, e o índice de promoção de alunos, que era a pedra angular do sistema vigente desde 1933, servindo, inclusive, como critério de autorização para participar ou não de concurso de remoção, perde totalmente o valor e passa a figurar como um índice, entre outros trinta, de igual peso, todos constantes de um boletim de merecimento que entra em vigor.

Com a nova lei que regula o concurso de remoção continuam a ser valorizados o tempo de exercício, os títulos relevantes ao ensino primário, as tarefas técnicas exercidas nas escolas e os cursos de especialização. A grande alteração está na perspectiva mediante a qual se avalia a competência do professor. Não mais por meio de índices de resultados, como a porcentagem de promoção de alunos, mas mediante os procedimentos de ensino dos professores manifestos na condução das atividades docentes e nas atividades extraclasse, as quais, legalmente, deveriam ser verificadas a cada três meses pelo diretor, no caso de professores dos grupos escolares, e pelo inspetor escolar, em se tratando de escolas isoladas. Qualquer avaliação do professor, correspondente a cada um dos itens do boletim de merecimento, no grau mais baixo da escala, sofrível, ou no mais elevado, ótimo, deveria fazer-se acompanhar de uma justificativa do avaliador.

Entre as atividades docentes a serem apreciadas mediante o boletim de merecimento estavam: elaboração de planos de trabalho; utilização de recursos didáticos e adequadas técnicas didáticas; tratamento igualitário de todas as disciplinas; produção de traba-

lhos gráficos pelos alunos; correção dos trabalhos dos alunos; atendimento às necessidades individuais; utilização do Desenho e dos Trabalhos Manuais como meios auxiliares do ensino; assiduidade; trabalhar as dificuldades das crianças; ambiente de autodisciplina; inovação; utilização de gráficos; adequação às necessidades e interesses das crianças; Canto; reuniões pedagógicas; festas; jornais; Educação Física; urbanidade; escrituração; campanhas. O entendimento subjacente a essa definição de competência profissional é o da correspondência direta entre o modo de agir pedagogicamente fundamentado, vale dizer, com base na moderna pedagogia e a obtenção de resultados mais efetivos do ensino. Em comunicado de nº 53, de 1963, que encaminha orientações para o preenchimento dos boletins de merecimento, o poder oficial afirma que este vem modificar de forma radical a orientação do ensino primário em nossas escolas. A principal finalidade evocada era a melhoria da qualidade do ensino mediante julgamentos mais sérios e equilibrados do trabalho nas escolas.

Entendendo haver grande responsabilidade dos educadores e das autoridades do ensino no preenchimento do boletim de merecimento, exigindo deles espírito de justiça e critério, a Chefia do Serviço do Ensino Primário obteve dos delegados de ensino reunidos em seu II Encontro, entre 23 e 25 de setembro de 1963, um conjunto de orientações para a utilização do boletim na avaliação dos professores. Recomendavam o fornecimento de dois boletins de merecimento anuais, junho e dezembro, com base em notas mensais dadas pelo diretor de grupo escolar e notas dadas pelos inspetores escolares por ocasião de suas visitas às escolas isoladas. Em qualquer dos casos o critério de julgamento deveria ser devidamente esclarecido. Eram trinta itens, nada simples, a demandarem julgamento de mérito. Uma apreciação séria, como se pretendia, exigia dos diretores e inspetores escolares um tempo que efetivamente eles não tinham condições de investir. Os itens eram interessantes e pertinentes, mas o instrumento padecia de um pecado original, era não prático, a tarefa quase inexecutável. O próprio encaminhamento das instruções para utilização do instrumento de avaliação do trabalho do professor trazia, como um dos considerandos, a afirmação de que essa nova forma de avaliação do trabalho do professor representava um período de transição.

A apropriação que o diretor de grupo escolar e o inspetor escolar fizeram do novo instrumento de avaliação de desempenho docente anula seu poder discriminatório e sepulta a possibilidade de sua utilização como um novo sistema de mérito em substituição ao sistema anterior de pontos por assiduidade e porcentagem de promoção de alunos. Uma hipótese explicativa a se considerar é que o novo instrumento, menos objetivo que o anterior, é também um dispositivo de controle da própria atuação do diretor e do inspetor escolar, à medida que supõe uma relação estreita dessas funções com a prática docente em sala de aula.

De forma distinta ao que ocorria no concurso de ingresso de professores, o provimento do cargo de diretor de grupo escolar era tradicionalmente feito por concurso de títulos e provas. O Código de Educação de 1933 previa a nomeação do diretor entre professores com, pelo menos, quatrocentos dias letivos de exercício, aproximadamente dois anos, exceção feita aos egressos do "curso de diretores da Escola de Professores do Instituto de Educação", os quais poderiam ser nomeados sem preencher o requisito de exercício profissional prévio. Os candidatos deveriam apresentar um memorial documentado de sua vida profissional e se submeter a uma prova escrita sobre "tese de pedagogia, sorteada no momento de uma lista de vinte".

Na Consolidação das Leis do Ensino de 1947 a exigência de exercício profissional é ampliada para três anos, e no mesmo espírito do concurso de ingresso para professores primários, que organiza, estabelece a atribuição de pontos por número de dias de comparecimento do professor, candidato à direção, à escola, ou seja, pela sua freqüência, e pelo número de alunos aprovados nos dois últimos anos de sua atuação docente. Ainda, na linha de valorização dos resultados efetivos da atividade docente, proibia-se a inscrição daqueles cuja média de promoção de alunos nos dois últimos anos fosse inferior a vinte. Considera-se, para fins de obtenção de pontos, o tempo de permanência em escola de zona rural, a dedicação exclusiva, além do estado de viuvez e extensão da prole.

A prova escrita para o concurso de direção, definida na Consolidação de 1947, abrangia um campo maior de conteúdos que o estabelecido no Código de 1933. Incluía, além de tese sobre educação, questões específicas sobre Administração Escolar, Estatística e Prática de Ensino. Ao diretor não se dispensava o domínio da prática pedagógica, dado que era iniludível sua responsabilidade atinente à orientação e acompanhamento técnico do trabalho do professor.

A Consolidação das Leis de Ensino elaborada em 1965 revela que algumas modificações foram sendo introduzidas nos concursos para direção até aquela data. Em 1954, já sob forte influência do desenvolvimento das Ciências Pedagógicas, as provas para o concurso a cargo de direção ampliam o campo da cultura geral e específica do qual seriam retiradas as questões: Educação Geral, Biologia, Psicologia e Sociologia Educacional, Administração Escolar e Estatística. Mantém-se a exigência de provas objetivas para aferir o grau de inteligência e provas de personalidade com vistas a apurar o "grau de agressividade equilibrada, de aptidão para liderança e de equilíbrio emocional" dos candidatos. Os critérios de tempo de exercício, comparecimentos e números de alunos promovidos permanecem.

No que tange ao concurso de remoção de diretores escolares, as mudanças foram introduzidas mais lentamente. O Código de 1947 valorizava: o tempo de exercício; os títulos julgados relevantes ao ensino e à administração pública; o número de classes do gru-

po escolar dirigido pelo candidato; e os pontos alcançados em um boletim de merecimento relativo à eficiência e às iniciativas extra e peri-escolares do diretor, vale dizer, ao desenvolvimento de atividades de escotismo, horta escolar, clube filatélico, cooperativa, associação de pais e mestres.

Em razão dos critérios de remoção e promoção existentes naquele período, o profissional interessado em ascender na carreira realizava uma verdadeira peregrinação em busca de grupos escolares com efetivo de classes cada vez maior, para administrar. Uma outra prática bastante difundida era a de colocar em funcionamento o máximo de instituições escolares dentro das unidades de ensino. Casos havia em que, registradas devidamente no momento da instalação e assegurados os pontos almejados, estas instituições eram deixadas à própria sorte, esquecidas de qualquer empenho do diretor na orientação de seu funcionamento.

As instituições escolares, também chamadas instituições auxiliares da escola, constituem um capítulo à parte na História da Educação do ensino primário paulista. Foram objeto de várias classificações, a última das quais elaborada por um grupo de trabalho, constituído na gestão de Luciano Vasconcellos de Carvalho, e publicada em relatório de atividades da Secretaria de Educação de 1960. Compreendiam atividades de caráter:

1. Assistencial: Caixas Escolares ou Caixas de Cooperação Escolar, que provêem necessidades de alimentação, vestuário, material escolar, transporte, aos alunos com dificuldades econômicas;
2. Cultural: como teatro, cinema, museu, biblioteca, jornais escolares, clubes filatélicos;
3. Socializante: cívicas (campanhas, comemorações, centros de civismo); artísticas (coral, banda, fanfarra); sociais (escotismo, bandeirantismo, atividades sanitárias), esportivas, recreativas (festas, excursões).

Seus objetivos amplos desafiavam definições mais precisas. Contudo, em todos os esforços conceituais é possível detectar o caráter socializante das instituições auxiliares, mesmo nos casos de atividades voltadas ao amparo e assistência materiais do aluno. Pretendia-se o desenvolvimento de hábitos de vida em sociedade e a prática de manifestações coletivas. Não é nosso intento examinar a trajetória dessas atividades e o papel que desempenharam na escola primária do estado, mormente nos anos que precederam, acompanharam e sucederam a II Guerra Mundial. A Caixa Escolar e as organizações de Cooperação Escolar foram de longe as mais freqüentemente instaladas pelos diretores escolares, pelo seu caráter assistencialista, facilmente justificável dado o baixo nível econômico da população infantil, em geral, e por se constituírem em canal de interação com a comunidade bastante promissor para os interesses de manutenção e dinamização da escola. No início dos anos 50 eram invocadas como um recurso para alterar o depauperado padrão de qualidade do ensino, um mal

dos tempos. Concebidas para serem desenvolvidas com a total participação dos alunos, que por elas deveriam ser os responsáveis imediatos, as instituições escolares potencialmente seriam interessantes fontes de motivação e de elementos de aprendizagem.

Nos depoimentos colhidos para este trabalho os diretores demonstraram orgulho por suas iniciativas no campo das instituições escolares. Mas, o início dos anos 60 já prenunciava posições mais críticas com relação a essas atividades da escola e certo declínio. A falta de estabilidade de professores e diretores nas escolas, bem como a "falta de formação social e pedagógica do professor" eram apontados como fatores adversos a um bom funcionamento das instituições escolares que terminavam por atender a interesses extrínsecos do diretor, sem maiores benefícios para o ensino. Ao contrário, sem claros objetivos educativos elas competiam com o escasso tempo que professores e alunos tinham para se dedicar ao ensino propriamente dito.

Em 1963 um decreto do secretário de Educação, a propósito de regular o concurso de remoção de direitos escolares, estabelece um limite de pontos atribuídos por número de classes do estabelecimento dirigido pelo candidato e revoga o artigo que especificamente atribui pontos às instituições escolares e peri-escolares, que passam a ser apreciadas ao lado de várias outras atividades. Novamente se atribui o mesmo número de pontos aos diplomas de curso de pedagogia de faculdade de filosofia ciências e letras e de curso de administradores escolares dos institutos de educação. É de interesse lembrar que o I Congresso Estadual de Educação, realizado em 1956, havia sugerido, entre suas conclusões, a limitação do número de classes do grupo escolar, a fim de que o diretor pudesse dispor de tempo suficiente para orientar o ensino. Inspirados pela "máxima" de Almeida Júnior de que "uma escola vale o que vale o seu diretor", os congressistas concluem pela necessidade de se assegurar que "a autoridade escolar representará contra a deficiência didática do professor".

Outra alteração significativa introduzida pelo decreto de 1963 foram as novas regras referentes ao boletim de merecimentos do diretor de grupo escolar. Dividido em três itens, atributos pessoais, atuação como administrador e atuação como orientador, o boletim contemplava aspectos da atuação do diretor escolar dirigidos à melhoria da qualidade do ensino. Entre elas: espírito de iniciativa, realizações concretas em benefício da escola; aprimoramento cultural; relação com subordinados; integração das famílias e ao meio social; conhecimento e aplicação de legislação; funcionamento das instituições auxiliares; orientações técnicas aos professores; contato direto com as classes e os alunos; acompanhamento da execução dos programas; avaliação do rendimento escolar; investigação de causa de dificuldades.

O II Encontro de Delegados de Ensino Elementar, realizado em 1963, que apresentara sugestões sobre o boletim de merecimento dos professores, também o faz para o boletim de merecimento dos diretores.

A idéia geral era apreciar as ações do diretor como orientador pedagógico, além de outras, mediante o exame das atas de reuniões pedagógicas, as aulas dadas e assistidas em sala de aula e registradas nos livros de chamada de classe, a apreciação de relatórios sobre o desenvolvimento dos programas e sobre os estudos das causas de fracasso escolar, acompanhados de sugestões de medidas. O vigésimo e último item tratava da porcentagem de promoção alcançada pelo estabelecimento no final do ano letivo: mais de 80%, três pontos; de 60 e 80%, dois pontos; de 50 a 60%, um ponto.

Mas, como ocorrera com a implantação do boletim de merecimento dos professores, o instrumento mostrou-se logo pouco efetivo. De acordo com Carvalho Meneses (1972), no início, as autoridades escolares, no caso os inspetores escolares, procuravam preenchê-lo cuidadosamente, mas logo perdeu o crédito. Em alguns casos havia protecionismo, em outros, "... certas autoridades, para mostrarem as desigualdades de critérios na atribuição de notas aos diretores, confessavam que 'sendo justos cometeriam injustiças'. Como Pilatos, lavavam as mãos, ao deixarem de julgar, ou melhor, ao nivelarem todos por cima, dando a todos as notas máximas dos itens do BM que exigissem julgamento mais acurado".

Os boletins de merecimento parecem ter fracassado como instrumento de medida do desempenho efetivo de professores e diretores de escolas. Contudo, podem ter funcionado como fontes de orientação a estes profissionais, na medida em que apontavam para uma redefinição de suas atribuições, mais pedagógicas da parte do diretor, e mais ativas e criativas da parte do professor, com vistas à nova concepção de escola primária que se esboçava. Não temos condições de apreciar o real papel dos boletins de merecimento nas práticas de ensino e de orientação de ensino que se seguiram. Porém, é certo que em 1963 o elo entre carreira e promoção de alunos estava rompido, legalmente. O professor não mais terá na porcentagem de promoção de alunos um dos principais elementos na composição de pontos para participar de concursos de ascensão na carreira e de remoção. Contudo, o sistema de promoção, como se verá, não terá alteração significativa até fins de 1968.

3. Avaliação do rendimento

O tema "avaliação do rendimento escolar" na escola primária adquire foros de questão relevante no debate educacional do estado a partir de 1956. O I Congresso Estadual de Educação, a propósito das discussões em torno da necessidade de se reconceituar a escola primária como uma instituição não seletiva, propunha, entre outras medidas, a "racionalização do sistema de exames". Recomendação lacônica, discreta, sucinta, aparentemente "menor" no rol das 103 sugestões produzidas no certame, utilizando, inclusive, termo de potencial ambigüidade: o que efetivamente se entendia por *racionalização*? Um sistema mais objetivo de me-

dida do rendimento escolar? A prática em exercício havia construído um conjunto de regras formais de apreciação do rendimento escolar, com características de razoável objetividade. Havia um consenso sobre qual aprendizado o aluno, ao final do ano letivo, deveria demonstrar: solução de dois problemas em quatro de dificuldade variável, segundo a série, tanto no raciocínio como nas operações efetuadas, e duas questões de aritmética; redação de um ditado, descrição, reprodução, narração ou carta, cuja nota final resultava de complexo processo de subtração de pontos por erros cometidos, ou pelo não atendimento a critérios como ordem, asseio, disposição, caligrafia; acerto de 50% das questões de gramática aplicada; leitura de texto não trabalhado em classe, seguida de interpretação; e resposta correta a 50% das questões propostas de conhecimentos gerais, História, Geografia, Ciências e Instrução Moral e Cívica.

É certo que alguns examinadores, inspetores escolares, no caso das escolas isoladas e diretores de grupos escolares eram mais benevolentes que outros no trato das questões de avaliação. Havia os que exibiam convicção pedagógica segundo a qual os exames finais ocupavam posição relativa no cômputo da apreciação final da qualificação do aluno. Havia também os que se utilizavam dos exames para demonstrar seu poder funcional numa relação de disputa com professores individuais ou como oportunidade de confirmar perante a comunidade escolar a autoridade de posição na hierarquia formal do sistema. Entretanto, qualquer dessas situações, psicológica e socialmente explicáveis no quadro de uma organização como a escola, não invalida o fato de que havia um consenso e claras medidas operacionais sobre o que e como avaliar. A utilização dos diários e semanários, elaborados pelos professores, como fontes de questões para os exames, são a prova documental do que se afirma. E, nesse sentido, o sistema de avaliação era racional. Então, o que se pretendia ao recomendar "racionalização do sistema de exames"? A questão toma outra direção se se entende por racionalização a maior adequação dos exames às novas finalidades que se estava a advogar para a escola primária, e que foram claramente explicitadas, na oportunidade do Congresso, nas conferências pronunciadas por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Almeida Júnior.

Sem pretender explorar essa linha de considerações, o que se procura destacar é que o tema "Avaliação do Rendimento Escolar", conquanto aparentemente diminuto em importância no I Congresso Estadual de Educação do Estado de São Paulo, estava fortemente articulado com as demais proposições, e vai ser, a partir de então, assunto freqüente nas revistas, periódicos, jornais e literatura educacional do período.

Um exame da Consolidação das Leis do Ensino do Estado de São Paulo de 1965 revela que durante trinta anos, de 1933 a 1962, não há qualquer modificação legal, significativa no sistema de provas, notas, boletins e exames de promoção no sistema de

ensino primário. Permanecem os mesmos artigos de nºs 169 a 175 da Consolidação das Leis do Ensino de 1947, que detalham artigos do Código de 1933. Segundo este, cada classe faria provas de diferentes disciplinas, periodicamente, aplicadas pelo próprio professor, no caso da escola isolada, as quais seriam exibidas ao inspetor escolar por ocasião de suas visitas, e, mensalmente, pelo diretor, em se tratando de grupos escolares. Um boletim mensal deveria ser enviado aos pais com uma nota de aplicação, uma nota de comportamento e o cômputo das faltas do mês. As provas finais deveriam ser realizadas pelo inspetor escolar, nas escolas isoladas, e pelo diretor nos grupos escolares. A Consolidação das Leis do Ensino de 1947 define alguns detalhes, estabelecendo que as provas seriam realizadas mensalmente nos cadernos usuais dos alunos, na seguinte seqüência: 1ª semana: Linguagem; 2ª semana: Aritmética; 3ª semana: Geografia ou História; 4ª semana: outras disciplinas. Qualquer que fosse o rendimento do aluno no decorrer do ano letivo, sua promoção para a série mais avançada dependia dos exames finais, nos quais ele deveria obter nota média igual ou superior a 50.

Todavia, os exames finais não interferiam somente na vida do aluno, mas repercutiam de modo significativo na vida profissional e pessoal do professor primário. O estado de São Paulo apresentava grande diversidade em seus aspectos econômicos e sociais, abarcando, ao lado de regiões desenvolvidas, regiões inóspitas, inacessíveis a uma fiscalização e acompanhamento mais constantes, e jejunas dos mais cozinhos confortos materiais e sociais dos centros mais populosos, incapazes de atrair o professorado mais experiente. Nessas condições, o poder público, na tentativa de dar cumprimento ao elementar preceito constitucional de oferecer ensino gratuito a toda a população escolarizável, lançava mão de um expediente, que, por longos trinta anos, a contar de 1933, mostrou-se altamente eficaz a seus propósitos: estabeleceu uma relação de dependência entre a porcentagem de promoção dos alunos e o processo de efetivação, remoção e promoção na carreira do professor.

Durante todo o período de que este trabalho de investigação se ocupa, a escola primária foi objeto de apreciações e críticas fundadas em uma variedade de critérios nem sempre coerentes e explícitos. Para um estado que despertava para a contribuição da educação ao projeto de construção de uma sociedade democrática e economicamente desenvolvida, os índices de reprovação, no interior das séries do curso primário e por ocasião dos exames de admissão ao ensino secundário, eram preocupantes. Em um artigo intitulado "Sobre o Ensino Primário", de 9 de fevereiro de 1950, o jornal *O Estado de S. Paulo* divulga as conclusões de uma comissão de professores e funcionários do Departamento de Educação da Secretaria de Educação do Estado sobre o assunto. O documento apontava como causas da má qualidade do ensino três fatores determinantes, dois dos quais sobejamente conhecidos: o regime de tresdobramento e a má-for-

mação de professores oferecida pelas escolas normais, já em franco processo de expansão. A terceira causa, destacada como a primordial, era o regime administrativo vigente à época, que assentava a carreira do professor na classificação obtida através de tempo de serviço e do índice de aprovação dos alunos. Como já se destacou no item anterior, temia-se que o interesse do professor na promoção pudesse levar a uma redução das exigências nos exames, contrariando as especificações contidas nos programas escolares. A questão assim colocada somente voltará a ser objeto de consideração no final dos anos 50 e seu tratamento terá um papel preponderante no conjunto das transformações que sobrevirão no âmbito da escola primária, no início da década seguinte.

Em 1951, alarmados com os crescentes clamores de insatisfação com os resultados do ensino elementar, os educadores em exercício no Departamento de Educação da Secretaria da Educação, sob a direção de Thales Castanho de Andrade, fazem circular, entre os delegados de ensino, um documento com "Orientações sobre os exames finais nos grupos escolares". Mais do que introduzir alguma mudança ou inovação no sistema de exames vigente, a circular procurava garantir uniformidade, na medida em que se iniciava a implantação dos novos programas escolares, recém-aprovados em 1949-1950. Definia-se o tipo de prova a ser dada em cada disciplina e a seriação das dificuldades pelos diferentes graus. Recomendava-se a organização das questões dentro dos assuntos trabalhados *pelo maior número de professores*, e a abstenção de qualquer auxílio aos alunos por ocasião das provas. A atribuição das notas cabia à comissão aplicadora, da qual a professora da classe fazia parte, facultando-se ao examinador a alteração das notas caso não correspondessem ao mérito das provas de acordo com o seu julgamento.

Além das orientações que divulgava, a circular em questão atendia a propósitos mais amplos. Solicitava aos delegados de ensino que enviassem ao Setor de Programas e Controle do Rendimento Escolar, após a realização das provas, os exemplares mimeografados ou impressos dos exames das diferentes matérias do 2º ao 5º ano. O objetivo expresso era o de proceder a estudos com vistas a fornecer as bases para novas orientações. Tal expediente, a par de permitir um trabalho de assistência às escolas, estabelecia uma ampla e potencial rede de controle, que, conquanto pudesse não acarretar conseqüências imediatas ao trabalho do professor, do diretor, do inspetor e dos delegados, servia como um interessante instrumento em poder da administração central.

Como já se afirmou, é no ano de 1956 que o tema da promoção na escola primária ganha maior destaque. O fator desencadeador são os debates propiciados pela Conferência Regional de Lima. A UNESCO preparara e enviara, com antecedência, a todos os delegados participantes, um estudo sobre o fenômeno das reprovações na escola primária da América Latina. A peça vinha acompanhada de um conjunto

de informações sobre medidas que haviam sido introduzidas, com sucesso, por diferentes países, com o fim de minimizar ou efetivamente deter a acelerada expansão das reprovações. Essas medidas apontavam para a promoção automática. Durante o conclave foi demonstrado à sociedade como a repetência escolar absorvia, sem retorno, os poucos recursos financeiros de que dispunham os países latino-americanos. Nada mais restava senão dirigir esforços consentâneos à produção de medidas e orientações que reduzissem os índices de reprovação escolar.

À vista do documento preliminar, o Brasil se posiciona, na pessoa de Almeida Júnior. Sua sugestão, aprovada *in totum*, passa a compor o conjunto das recomendações do conclave:

— que se procure solucionar o grave problema da repetência escolar, que constitui prejuízo financeiro importante e retira oportunidades educacionais a considerável massa de crianças em idade escolar, mediante:

a) a revisão do sistema de promoções na escola primária com o fim de torná-la menos seletiva;

b) o estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoção baseado na idade cronológica do educando e outros aspectos de valor pedagógico, e aplicá-lo em caráter experimental, nos primeiros graus da escola.

Confessa o próprio Almeida Júnior (1959) ter feito na ocasião uma proposta cautelosa. "Impunha preparar o espírito do nosso professorado e obter a sua adesão." Além disso, era seu entendimento que cabia ao Estado propiciar em antecipação as condições que tornariam possível implantar, tal como nos países mais avançados, a promoção automática:

1º aumento da escolaridade primária;

2º cumprimento efetivo da obrigação escolar;

3º aperfeiçoamento do professor;

4º modificação da vigente concepção de ensino primário;

5º revisão dos programas e dos critérios de promoção.

Sua conferência, pronunciada poucos meses depois, no Congresso de Ribeirão Preto, "Repetência ou Promoção Automática?", deflagra definitivamente o debate relativo à questão em torno da qual os mais diversos setores da sociedade e do campo específico da educação firmaram posições: profissionais da educação dos mais variados escalões da estrutura administrativa do estado, técnicos em exercício em institutos de pesquisas educacionais, políticos da educação, além de psicólogos, sociólogos e filósofos no âmbito das universidades. Nada atingia mais profundamente o cerne da questão de uma nova idéia de escola primária que o entendimento que se podia ter sobre a extensão da escolaridade e a promoção escolar.

O próprio governo federal, sensível às coisas que diziam de perto às possibilidades de acelerar o de-

envolvimento econômico do país, prontamente assumira a tese da ampliação da escolaridade primária para seis anos. Em entrevista coletiva à imprensa, de 20 de junho de 1956, o ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado (1956), defendia a implantação de mais dois anos complementares à escolaridade primária, com vistas a "iniciar as crianças que saíssem da quarta série primária, em atividades e estudos mais afins aos interesses econômicos e sociais da região em que se instalasse a escola, assumindo, portanto, o caráter de primeira preparação para a vida prática". O próprio presidente da República, Juscelino Kubitschek (1957), em pronunciamento público, defendia a adoção pelos estados do sistema de promoção automática.

A escola deixou de ser seletiva. Pensa-se, na atualidade, que ela deve educar a cada um, no nível a que cada um pode chegar. As aptidões não são uniformes e a sociedade precisa tanto das mais altas, como das mais modestas. Não mais se marca a criança com o ferrete da reprovação, em nenhuma fase do curso. Terminado este, é ela classificada para o gênero de atividade a que se tenha mostrado mais propensa. Sobre racional, a reforma seria econômica e prática, evitando os ônus da repetência e os males da evasão escolar. São idéias em marcha, que cabe aos poderes estaduais examinar. Ao Governo Federal, por seus órgãos técnicos, apenas cumpre sugerir-las, para elas atraindo o interesse das unidades federativas, às quais compete legislar a respeito. Naturalmente essa fecunda iniciativa teria, também, o apoio técnico e financeiro da União.

Era urgente a expansão das oportunidades de acesso e permanência na escola primária, mas como fazê-lo se se desconhecia aquilo mesmo que se queria melhorar? A praxe política de expansão desordenada, em atendimento a pressões sociais de origem vária, mais ampliava do que reduzia os problemas que se estavam a diagnosticar. A reestruturação da educação no país dependia do conhecimento mais exato possível das reais condições em que se dava a educação primária nas diversas regiões e de suas necessidades. Criam-se os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), entre os quais o de São Paulo, instalado em junho de 1956. Sob a direção de Fernando de Azevedo, uma de suas primeiras providências foi iniciar os trabalhos preliminares para o levantamento das condições do ensino primário no estado de São Paulo.

O interesse dessas observações está em que os relatórios desses estudos e levantamentos via de regra se faziam acompanhar de sugestões referentes às mudanças necessárias na estrutura e funcionamento da escola primária, entre as quais a de seu regime de promoção. Assim é que, em um dos primeiros relatórios atinentes ao levantamento do ensino primário conduzido pelo CRPE de São Paulo (1958), argumentava-se nas conclusões que:

... poder-se-ia dizer que a introdução da promoção automática — prática pedagógica adotada em outros países — reduziria bastante a necessidade

de novos prédios escolares e muitos edifícios que se construíssem ficariam sem uso. Mas se isso acontecesse, teriam sido criadas algumas condições materiais necessárias à extensão da escolaridade para 6 anos.

De fato, a expansão da matrícula intensificada a partir de 1930 não se fizera acompanhar do necessário aumento de construções escolares, provocando um déficit acumulado, segundo alguns, só sanável com a adoção da promoção automática. Mas outras eram as conclusões quando se examinava a questão de outros ângulos. Renato Jardim Moreira, em artigo publicado em 1960, analisando as condições do ensino primário paulista e tendo como ponto de referência os seus aspectos qualitativos, ponderava que, em face das múltiplas deficiências do ensino em tela, a mera adoção do regime de promoção automática, longe de ser um caminho de reconstrução da escola pública elementar, poderia ainda mais agravar suas deficiências:

... não se indaga dos efeitos que pode ter, no funcionamento do sistema educacional, suprimir um dos seus sustentáculos: a reprovação. Não se pergunta, para citar apenas um exemplo, como se conduzirá nesse regime o professor que, nas condições atuais, leva o ano pensando em sua promoção e tem nela o principal estímulo para atividade docente.

No entender do ex-diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro Regional de Pesquisas de São Paulo, a solução encontrava-se em uma política de inovações progressivas, a contar de reformulações nos programas, elaboração de material didático, treinamento de professores, renovação das técnicas pedagógicas, que, testadas em situações de controle e acompanhamento, ou seja, em experiências pedagógicas, poderiam ser estendidas à rede acompanhadas de um treinamento efetivo dos professores e de um esforço articulado no sentido de se "desenvolver no magistério uma atitude receptiva às novas práticas".

Posição semelhante era assumida por *O Estado de S. Paulo*, que em seus editoriais, desde 1958, vinha defendendo uma atitude mais comedida nas propostas de renovação das escolas primárias. No entender daquele jornal, certo andara Almeida Júnior ao apontar preliminares:

Sem ensino primário realmente eficiente e obrigatório a promoção preconizada será mero engodo. Com escolas desdobradas, tresdobradas, pessimamente instaladas e com maus professores, a organização de classes em função da idade cronológica poderá agradar apenas aos demagogos, pois eles poderão proclamar que resolveram definitivamente o problema do déficit escolar. Antes da promoção, é preciso adotar providências que possam contribuir para a elevação do nível de ensino de nossas escolas.

Segundo aquele periódico, carradas de razão so-
bravam também ao professor Jardim Moreira que, fundado nos estudos e levantamentos efetuados pelo

CRPE de São Paulo sobre o ensino primário paulista, lembrava que era preciso dar uma oportunidade de concretização às mudanças nas práticas educacionais, as quais vinham sendo sugeridas desde a década de 1930, antes de se pretender mudanças nos quadros institucionais vigentes à época.

Na mesma linha de argumentação, o sociólogo Luís Pereira (1958) considerava a adoção da promoção automática, em *futuro próximo*, um esforço de transplantação institucional precoce que, embora pudesse resolver de imediato as altas taxas de repetência escolar, não afetaria de modo direto e profundo os fatores determinantes do problema de ordem socioeconômica e mesmo administrativa. Segundo o autor, o fundamento e a função primeira da promoção automática não era de ordem econômica, mas de ordem pedagógica, de ajustamento das atividades escolares à capacidade e aos ritmos variáveis de aprendizagem dos alunos, razão pela qual sua instituição somente deveria ocorrer "em fase adiantada de um longo processo de aperfeiçoamento das condições de ensino".

Preparava-se o panorama educacional para a introdução gradual de um conjunto de medidas mais prudentes, vale dizer, aceitáveis, pequenas reformas que se acreditava poderem conduzir ao largo e ao termo à melhoria de qualidade de ensino almejada. Mas, antes que se dê continuidade a essa linha de considerações é forçoso examinar um outro ângulo do amplo processo de debates em torno da promoção automática. Até aqui silenciemos sobre as manifestações de professores, diretores e inspetores escolares sobre o assunto. A *Revista do Professor*, entre 1958 e 1962, publicou catorze artigos sobre o assunto. Tratava-se de matéria que encaminhava reflexões e sugestões práticas para a melhoria do sistema de promoção e dos resultados do processo de escolarização. Dois desses artigos merecem atenção especial.

Em março de 1959 a *Revista do Professor* publica um trabalho intitulado "A escola primária e os exames finais", de tríplice autoria: um professor primário, um diretor de grupo escolar e um inspetor escolar. O trabalho, extenso, fora organizado em três tópicos:

- a) a situação do ensino primário;
- b) os prejuízos decorrentes do sistema de exames vigente;
- c) a solução proposta.

O quadro que descreve a situação do ensino primário é sévero, sem contemplicações:

Não há dúvida de que o atual sistema não prepara as crianças para a vida propriamente dita e tão-somente para os exames finais. Assim é que as nossas escolas primárias oferecem um espetáculo deprimente, podendo-se observar inspetores alheios aos problemas de sua zona escolar, diretores indiferentes às preocupações concernentes ao seu grupo, professores ansiosos para vencer o programa e, a criança, como último marco da etapa educativa, indefesa e vítima de toda a desorganização escolar... O professor, premido pelas circunstâncias que envolvem o sistema es-

colar, vê no aluno tão-somente o elemento que deve ser promovido no final do ano letivo e, para tanto, passa por sobre todos, mesmo os mais cozeirinhos princípios pedagógicos da atualidade. O aluno, sendo na escola o elemento que deve ser promovido, vê-se obrigado a receber, passivamente, todos os ensinamentos contidos no programa e torna-se alheio aos encantos que a escola oferece.

A escola, nos dias que passam, fugindo diametralmente do sentido verdadeiro da educação, transformou-se em máquina de preparar alunos para os exames. (Vallio, Cruz e Biagioni, 1959. p. 10-2)

A descrição prossegue apontando o abandono dos alunos que não significavam promoção, o descuido das matérias que não eram objeto de verificação, mas que deveriam participar da educação integral do aluno, o desprezo das bibliotecas, o desinteresse pelo desenvolvimento intelectual do aluno, os exames tipo "algebrismo" preparados por diretores irresponsáveis e que semeavam o desespero e o desapontamento entre professores e alunos.

De todos os males citados, a maior responsabilidade recai sobre o sistema dos exames que, impróprios para "avaliar a inteligência, o saber e o esforço dos alunos", o empenho dos professores e as circunstâncias de trabalho, "mecanizam e esterilizam o ensino", pois onde existem "acaba-se por trabalhar para eles".

A solução proposta pelos autores era supressão dos exames e a adoção de substitutivos. Porém, a par das providências de ordem administrativa, mister se fazia garantir uma modificação do espírito que presidia os destinos do ensino. Seria obrar em vão suprimirem-se os exames nos quais o conceito pedagógico não modificara, nos quais as atitudes dos professores e os programas de ensino permanecessem os mesmos. Aos professores cabia o esforço de transportar a distância entre a instrução e a educação, auxiliados por diretores, não mais alheados dos problemas de sala de aula, mas co-responsáveis na busca de um trabalho de melhor qualidade. Ao professor cabia a responsabilidade pelo andamento do ensino e pela promoção de seus alunos, não mais motivado pela obtenção de pontos, mas estimulado para a realização de um trabalho de qualidade reconhecida, que não excluía a transmissão de conhecimentos, os cuidados com a escrituração, nem mesmo a ordem, o asseio e a disciplina dos alunos, mas que certamente incluiria procedimentos que melhor atenderiam ao desenvolvimento físico, mental e espiritual do educando.

Ao final do ano letivo, o professor apresentaria ao diretor uma lista dos alunos a serem promovidos, acompanhada de relatório fundamentado. Em casos de divergência de opiniões, seriam os alunos submetidos a uma prova de verificação.

Segundo os autores, a apreciação dos méritos do professor para fins de carreira deveria ser feita mediante um boletim de merecimento, para o qual sugeriam trinta e cinco itens cobrindo os mais diferentes aspectos do comportamento do docente. Cinco anos

depois a Secretaria de Educação do Estado adota um instrumento de avaliação do professor bastante similar ao formulado pelos autores.

Entre 1961 e 1962, uma série de três artigos redigidos por Carlos de Moraes e publicados pela *Revista do Professor* dão conta do estado da questão na época. Defendendo a promoção automática como solução para boa parte dos males do ensino, o educador tece um arrazoado em que: responsabiliza Almeida Júnior pela timidez das medidas com que se procurava, até então, resolver os problemas de promoção automática; elogia a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, que "como um golpe de morte à hesitação excessivamente cautelosa do emérito demagogo", colocara em prática, desde 1958, a promoção automática; e resgata a importância do argumento econômico, divulgando o comunicado de nº 31 de 23 de maio de 1960, do Departamento de Educação da Secretaria de Educação do Estado, sobre a Campanha de Melhoria do Rendimento Escolar, no qual se afirma que "custaram ao estado os 298.157 reprovados em 1959 cerca de um bilhão e duzentos milhões de cruzeiros, despesa essa praticamente inproveitada...". Moraes argumentava que outros países, como o Estados Unidos, a (na época) União Soviética, a Itália e a Inglaterra, já haviam introduzido a promoção automática em seus sistemas de ensino com sucesso. Um exemplo interessante a se considerar era a Inglaterra que, como medida complementar, transformara o setor de inspeção escolar de fiscalizador em orientador. O próprio Brasil já vinha realizando suas tentativas, do que era um exemplo a reforma do Rio Grande do Sul, que, ao lado das classes regulares, criou as classes de recuperação, destinadas a alunos com dificuldades. Estes, se recuperados, poderiam voltar às suas classes de origem e, caso contrário, continuavam a escolarização em seu próprio ritmo. O processo se fazia mediante verificações constantes e científicas e a aplicação de métodos fundados numa compreensão psicológica da criança.

Sustentado por essas considerações, Moraes defendia a idéia de que São Paulo deveria implantar a promoção automática concomitantemente a outras medidas, e não após. Informava que algumas Delegacias de Ensino de São Paulo já vinham tentando introduzir o sistema de classes de recuperação com o aproveitamento de professoras substitutas. Porém, a falta de remuneração própria e a inexistência de orientação segura e constante levaram a iniciativa ao malogro. E aqui é preciso que se faça uma observação de real interesse. Moraes não se referia propriamente à falta de assistência especializada aos professores. Sua opinião era que se a promoção automática dependesse de psicólogos, pediatras, pedagogos, especialistas em psicologia evolutiva etc., ela se transformaria em uma utopia delirante, acarretando, segundo Moraes, despesas completamente desnecessárias, com as quais nem o país nem o estado poderiam arcar.

O problema deveria ser resolvido nos estritos termos das condições reais.

Desde 1959 o Grupo Experimental da Lapa, da cidade de São Paulo, vinha levando a efeito uma experiência de promoção automática, mas, no entendimento de Carlos de Moraes, mais do que acenar com possibilidades, aquela experiência era um exemplo de incentivo às avessas, pois em lugar de inspirar mudanças semelhantes na rede, imobilizava, dadas as condições especiais e sofisticadas em que se desenvolvia. A promoção automática deveria sim ser adotada após experimentação adequada, gradativa e planejada, mas com a participação de pessoas que não fossem estranhas à situação real do ensino primário, aproveitadas dentre aquelas em pleno exercício das funções, treinadas pelo próprio diretor do grupo escolar, fundamentados, ambos, em cursos de aperfeiçoamento não teóricos, mas à vista de tentativas já realizadas. Um exemplo disso eram as classes de recuperação, sobejamente conhecidas das professoras de 1º grau acostumadas a treinar em casa os alunos mais fracos. A elas se deveria pedir a assessoria necessária.

Encerrando a tríade de artigos e como uma prova de que a opinião não era isolada, o autor reproduz, na íntegra, um documento elaborado por um grupo de diretores escolares que, em seminário de estudos realizado em Itapetininga, no ano de 1961, sob a orientação do professor Laerte Vitorazzo, delegado de ensino, debateu a seguinte proposição: *Como experimentar a chamada "Promoção automática" em nossas escolas primárias, na situação atual? Entre as sugestões, encontramos:*

- adoção em caráter experimental;
- aproveitamento do próprio pessoal do grupo escolar, orientado pelo diretor, com a assistência técnica de pessoal especializado que a isso se dispõe, propiciando aprendizagem na própria situação de trabalho;
- amplo esclarecimento da opinião pública, pais e autoridades;
- substituição dos exames tradicionais por verificações constantes para efeito de reclassificação dos alunos;
- organização de processos de ensino em torno de unidades de trabalho;
- programas de ensino adaptados e flexíveis, ajustados às regiões;
- organização de um grupo de planejamento integrado por dirigentes do ensino primário que realmente estejam a par de seus problemas e não pelos "indefectíveis especialistas" que costumam resolver problemas sérios, completamente alheios à realidade social e educacional de nosso estado.

Como se pode depreender do exposto, havia da parte desse grupo de diretores e desse delegado de ensino certa disposição favorável a uma mudança nas práticas e na avaliação do ensino, desde que a implantação dessas reformulações fosse conduzida, em todo o seu processo, pela escola primária e para a

escola primária, com uma fundamentação mais prática que teórica, e a "assistência de pessoal especializado que a isso se dispunha". Era especialmente forte a rejeição a qualquer interferência vinda de técnicos e especialistas, jejunos das reais condições de funcionamento do sistema de ensino primário, ou seja, desprovidos do conhecimento que só a vivência, o fazer cotidiano, podiam propiciar.

Seis anos depois do início desses amplos debates, em 1962, a Secretaria de Educação do Estado produz o ato de nº 77 em que, timidamente, instituiu provas de aproveitamento em junho, setembro e final do ano letivo, oferecendo duas oportunidades de aprovação, a nota obtida na prova final, ou a média das notas obtidas nos três meses em que se fizera a avaliação. Ficavam excluídos da medida os alunos de 1º ano e os alunos das escolas isoladas.

No ano seguinte, um Encontro de Delegados de Ensino — o mesmo que formulara recomendações relativas à desvinculação entre a carreira do magistério e o sistema de promoção de alunos, sugerindo a adoção de boletins de merecimento de amplo espectro, para apreciar o desempenho docente e administrativo — apresentou sugestões aos exames finais nas escolas primárias do estado. Tais sugestões deram origem às instruções baixadas pelo ato nº 119, de 1963, que liberava da prova final os alunos de 2º a 5º anos dos grupos escolares que houvessem obtido como média mínima 50 em Linguagem, Leitura e Aritmética, nas provas de junho e setembro, e média geral igual ou superior a 70, desde que freqüentassem as aulas, regularmente, até o término do ano letivo. Fora dessas condições eram mantidas as demais disposições legais vigentes, quais sejam, média mínima em cada disciplina, em geral 50, obtida nos exames finais, organizados pelos inspetores em escolas isoladas e pelos diretores em grupos escolares, sob supervisão das delegacias de ensino.

Por três anos vigoraram as normas baixadas pelo ato nº 119. Ferreira do Vale, em seus estudos sobre avaliação no estado de São Paulo, afirma que o Ato, embora não permitisse a dispensa das aulas para os alunos com média de aprovação antecipada, acarretou a diminuição do comparecimento desses alunos às aulas. Uma suspeita não investigada era a de que os próprios professores e diretores orientavam alunos já aprovados a não comparecerem ao estabelecimento após o mês de setembro, se não por comodismo, pelo desejo de dirigir um atendimento mais específico aos alunos de baixo rendimento.

Em 1966, mediante ato de nº 159, a Secretaria de Educação restabelece a exigência de exames finais para todos os alunos, abrindo apenas a possibilidade, para aqueles que não alcançassem nos exames finais média 50 em Linguagem, Leitura e Aritmética, de recorrerem às notas das provas de junho e setembro para compor a média mínima de 50 pontos por matéria.

Efetivamente pouco se sabe sobre o uso que os profissionais de educação nas escolas e nas administrações intermediárias fizeram dessas determinações

legais. Em que medida as práticas de ensino e de avaliação nas escolas, bem como as orientações dessas práticas, respeitavam, ignoravam, adaptavam, rejeitavam cada uma dessas ordenações formais é um tema que merece investigação.

O fato é que, rompidos os laços entre a carreira e o sistema de promoções em 1963, continua este último a ser realizado nos mesmos termos da legislação do código de 33, segundo os quais o exame final constituía o instrumento e o momento primordiais de juízo sobre as condições do aluno para prosseguir no processo de escolarização.

A ruptura legal com o sistema de avaliação e promoção em vigor dar-se-á somente em 1968 com a aprovação do ato nº 306 na administração do secretário Antônio Carlos Ulhôa Cintra, que realiza, entre 1967 e 1970, uma gestão de grandes reformas no sistema educacional do estado.

A administração Cintra, tendo à frente do Departamento de Educação o professor José Mário Pires Azanha, já nos seus primeiros meses de atividades, inicia a execução de uma política educacional apoiada no princípio de democratização das oportunidades escolares. As primeiras iniciativas da Secretaria de Educação dirigem-se para a ampliação da rede física de escolas oficiais, inicialmente com medidas que visam ao aproveitamento total da capacidade ociosa das escolas existentes, e, posteriormente, carreando recursos para a construção de salas de aulas e prédios escolares, numa tentativa de atender a demanda acumulada de matrículas. Durante os anos de 1968 e 1969 teremos contínuas notícias dos vultosos investimentos do governo do estado em construções escolares.

Num outro plano, de subida importância, 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.

O novo programa, em oposição ao caráter analítico do programa de 1949-1950, seguia um modelo sintético, no espírito do "antigo programa do dr. Mercier", de 1935. A sobriedade de conteúdo e das orientações pretendia garantir o mínimo de escolarização exigida na universalidade das escolas, independentemente de condições materiais e humanas de funcionamento. Creditava-se à autonomia dos professores a responsabilidade de aprofundamento e extensão que o meio e a ocasião favorecessem. O programa

aprovado fazia total economia no plano das orientações metodológicas, em contraposição ao movimento que a própria Secretaria de Educação desencadeara na gestão anterior, ou mais enfaticamente, na contração do que vinha sendo o eixo norteador das tentativas de melhoria de qualidade do ensino. Partia-se do suposto que à escola não cabia preencher as lacunas ou substituir as experiências da criança em seu ambiente, qualquer que fosse seu meio social de origem, mas integrar e orientar as experiências vividas dentro e fora de seus muros. Deslocava-se o olhar dos procedimentos para os propósitos. Resgatava-se da doutrina da escola nova sua premissa básica, a criança como centro, não em atendimento a supostos interesses, periféricos, efêmeros, mal definidos, mas ao que lhe era essencial: o desenvolvimento de habilidades e de atitudes que lhe propiciasse uma formação harmônica da personalidade e a preparação para o exercício de suas funções sociais.

Substituíam-se a ação uniformizadora do estado pela responsabilidade pública por traçar as diretrizes e proporcionar meios. Caberia aos profissionais do ensino, em suas diversas posições e funções no sistema, ensaiar os modos que, de acordo com as possibilidades e criatividade, atendessem aos padrões de ensino renovado, prestando à comunidade contas de seu trabalho.

Em março de 1968, juntamente com a aprovação do novo programa escolar, a Secretaria de Educação instituiu uma nova seriação do ensino. Entendendo que a organização das classes é mais um recurso de racionalização do trabalho do professor que um imperativo a se considerar, o ensino foi reorganizado em dois níveis: nível I (1ª e 2ª séries) e nível II (3ª e 4ª séries), com o exame de promoção somente na passagem do primeiro para o segundo nível e ao final deste. O programa sucinto e sintético, como já se afirmou, haveria de servir como

... simples balizamento de um trabalho que tomará a sua feição definitiva na própria sala de aula. Fugindo às especificações minuciosas, não se

pretende apenas que ele seja simples. Mas que essa simplicidade seja uma condição de diferenciação e de complementação, que se fará levando em conta as características peculiares a cada comunidade em que a escola vivia. Somente assim — básico e comum — haverá o ensejo para que a escola realize a experiência integradora de experiências.

Flexível e funcional, a nova orientação curricular pretendia valorizar a capacidade individual do professor, estimulado em sua criatividade e espírito de pesquisa, a dar sua contribuição pessoal, com liberdade, "esquecida a data do ano letivo em que já devesse ter dado tal ou qual 'ponto'".

A ampliação do efetivo de alunos com a expansão de oportunidades, a reorganização da estrutura de ensino em dois níveis e a adoção de um programa escolar mínimo que abria ampla margem de decisão ao corpo docente colocavam questões urgentes relativas à avaliação e ao sistema de promoção dos alunos. Completando o quadro de reformas no âmbito do ensino primário, o Departamento de Educação faz publicar, em 19 de novembro de 1968, o ato de nº 306 que dispõe sobre medida do rendimento escolar no curso primário. Estabelecia aquele documento que, dentro de um mesmo nível, as notas teriam caráter exclusivamente classificatório para fins de reagrupamento dos alunos em classes no ano seguinte. A promoção de um nível para outro far-se-ia mediante o alcance de mínimos prefixados, sendo os alunos reprovados, agrupados em classes especiais de aceleração. Isso significava que estes não teriam que recommear seus estudos em desconsideração das aprendizagens já realizadas.

Desfechava-se, legalmente, o golpe definitivo ao sistema de promoção por exames finais estabelecido no Código de Educação de 1933, pedra angular da estrutura da escola primária até então vigente, e provavelmente um elo importante na cadeia de fatores que contribuiriam para a construção da identidade profissional do professor até aquela época.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JUNIOR, A. F. *E a escola primária?* São Paulo: Nacional, 1959.

_____. I Congresso Estadual de Educação (Estado de São Paulo). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.27, n.65, p.115-40, jan./mar. 1957.

_____. Repetência ou promoção automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.27, n.65, p.03-15, jan./mar. 1957.

ALMEIDA, R. M. Concurso de título, apenas, ou concurso de provas também? *Revista do Magistério*, n.23, ano 8, p.34-5, nov. 1960.

AZANHA, J. M. P. Programa de pesquisas sobre a cultura escolar brasileira. *Revista USP*, n. 8, p. 65-9, dez./jan. 1990-1991.

AZEVEDO, F. de Horizontes perdidos e novos horizontes: (a educação primária na sociedade atual). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.27, n.65, p.47-64, jan./mar. 1957.

_____. O Sistema de inspeção de escolas e a crise da educação. *Pesquisa e Planejamento*, v.2, p.39-51, jun. 1958.

BARIONI, W. Programas para o ensino primário. *Revista do Professor*, p.18, jul. 1959.

BARRETO, E. S. de S. Tradição tecnológica e sistema de ensino no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano 1, n.2. p.60-9, jan. 1979.

CAMPOS, P. de A. Aspectos críticos do ensino primário brasileiro. *Revista do Professor*, p.23, out./nov. de 1959.

_____. A Escola elementar brasileira e o seu magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.26, n.64, p.94-131, out./dez. 1956.

_____. Seminário Regional sobre Planos e Programas da Escola Primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 26, n.64, p.73-93, out./dez. 1956.

- CAPUTTI SOBRINHO, V. *A Hermenêutica das instituições escolares*. São Paulo: Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, 1956.
- CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. DIVISÃO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOCIAIS. Alguns características da escola primária no município de São Paulo em 1958. *Pesquisas e Planejamento*, v.3, p.107-22, jun. 1959.
- CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA SOBRE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA GRATUITA E OBRIGATÓRIA. Recomendações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.26, n.63, p.158-78, jul./set. 1956.
- KUBITSCHKEK, J. Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.27, n.65, p.141-5, jan./mar. 1957.
- LEITE, D. M. Promoção automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Pesquisa e Planejamento*, v.3, p.15-34, jun. 1959.
- LIMONGI SOBRINHO, J. et al. Consolidação das leis do ensino (atualizada) e legislação complementar. São Paulo: Livraria Francisco Alves. 1965.
- MENESES, J. G. de C. *Direção de grupos escolares*. MEC; INEP; CRPE; 1972. (Estudos e Documentos, série I, v.9.)
- MITRULIS, E. A Questão administrativa e a questão pedagógica: uma articulação possível. *Idéias*, São Paulo: FDE, n.13, p.121-7, 1992.
- MORAIS, C. de. Como experimentar a promoção automática na situação atual. *Revista do Professor*, p.19-20, jun./jul. 1962.
- _____. Promoção automática na escola primária. *Revista do Professor*, p.24-5, jul./set. 1961.
- _____. Considerações sobre o problema da promoção automática na escola primária. *Revista do Professor*, p.19-21, maio/jun. 1961.
- MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. São Paulo: Papirus, 1990.
- MOREIRA, J. R. O Desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.26, n.56, p.39-52, out./dez. 1954.
- _____. Os Problemas do ensino elementar no Brasil. *Revista de Estudos Pedagógicos*, v.26, n.64, p.44-59, out./dez. 1956.
- MOREIRA, R. J. O Ensino primário paulista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.34, n.80, p.218-71, out./dez. 1960.
- O ESTADO DE S. PAULO, *Sobre o ensino primário*: notas e informações. 9 fev. 1950.
- O ESTADO DE S. PAULO, *Concursos no magistério primário*: notas e informações. out. 29 1954.
- O ESTADO DE S. PAULO, *Sobre o ensino primário*. 8 jun. 1958.
- O ESTADO DE S. PAULO, *Ainda a promoção automática*. 14 set. 1958.
- O ESTADO DE S. PAULO, *Ainda o ensino primário*. 12 jun. 1960.
- O ESTADO DE S. PAULO, *Aperfeiçoamento do ensino*. 9 out. 1960.
- OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. UNESCO. Recomendaciones 1934/1962. *Conferências Internacionais de Instrucción Pública*. Genebra/Paris. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, jan./mar. 1957.
- PASQUALE, C. O Desenvolvimento do ensino primário e o plano nacional de educação. *Estudos e Documentos*, v.4, 1966.
- PEREIRA, L. A Promoção automática na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.72, p.105-7, out./dez. 1958.
- PIMENTA, M. A. A Situação atual do ensino na escola primária. *Revista de Educação*, n.62-5, p.83-9, mar./dez. 1952.
- REIS, S. B. dos. *A Maior herança*, São Paulo: Nacional, 1965.
- _____. *Algumas considerações sobre programas escolares*. São Carlos: Tipografia Vera Cruz, 1941.
- _____. As Instituições escolares. *Revista de Educação*, v.27, n.58, p.34-6, mar. 1951.
- REVISTA DO MAGISTÉRIO. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1952-1961.
- RHEDER, S. Função, extensão e flexibilidade do programa primário. *Revista de Educação*, n.58, p.48-52, mar. 1961.
- RIBEIRO, R. *Inspeção e escola primária em São Paulo*: trabalho e memória. 1990. São Paulo, Dissert. (mestr.) FE/USP
- SALGADO, C. Extensão da escolaridade do ensino primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.26, n.63, p.202-6, jul./set. 1956.
- TEIXEIRA, A. Extensão do ensino primário brasileiro. *Atualidades Pedagógicas*, v.3, n.39, p.1-6, set./dez. 1956.
- UNESCO. Recomendaciones 1934-1962. *Conferências Internacionais de Instrucción Pública*. Genebra. (Publicación n. 246.)
- VALE, J. M. F. *Os Estudos de recuperação*: análise do problema na rede escolar e estadual de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 1975.
- VALLIO, J. M., CRUZ, O. M., BIAGIONI, M. A Escola primária e os exames finais. *Revista do Professor*, p.19-22, mar./maio 1959.
- VILLALOBOS, J. E. R. A Educação de 1º grau no quadro da reforma. In: BREJÓN, M. (org.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Pioneira, 1973, p. 129-45.

Legislação e Documentos Oficiais

- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Conferências Interamericanas de Educação*: recomendações, 1943-1963. MEC/INEP, 1965.
- _____. *Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL, Ministério de Educação e Saúde. *Decreto-lei nº 8529 de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Primário. 1948.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação e da Saúde Pública. *Decreto nº 5884 de 21 de abril de 1933*. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação e da Saúde Pública. *As Delegacias regionais de ensino*. Oscar Augusto Quelli, Boletim nº 8, 1936.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. *Anuário paulista de educação*, 1968.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação e Cultura. *A Política de educação do Estado de São Paulo*: uma notícia, 1968.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação e Cultura. *Programa da escola primária do Estado de São Paulo*: nível I e II, 1968.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Atividades da Secretaria na gestão do Prof. Ataliba Nogueira*, 1965. (Publicações Avulsas, n.11.)
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Comunicação nº 38: II Encontro de Delegados de Ensino Elementar do Estado de São Paulo. *Diário Oficial*, 16 de maio de 1964.
- SÃO PAULO (Estado). *Consolidação das Leis do Ensino*: atualizada. *Revista do Magistério*, 1965.

- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Circular nº 15, de 25 de setembro de 1952. *Revista de Educação*, set./dez. 1951.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Decreto-lei nº 1.102 de 8 de abril de 1949. Institui o Culto à Bandeira.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Decreto nº 17.698 de 26 de novembro de 1947*. Aprova a Consolidação das Leis do Ensino.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. *Programa de ensino para a escola primária*, 1925. Anexo: Programa mínimo para o ensino primário, 1935. São Paulo: Biblioteca J. C. Macedo Soares, 1947.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *O Ensino no plano de ação: projetos de leis elaborados pela Secretaria*, 1960. (Publicações Avulsas, n.3.)
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. Plano Quadrienal. *Revista de Educação*, n.59, jun. 1951.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Programa para o ensino primário fundamental: 1º ano*. Ato nº 17 de 23 de fevereiro de 1949.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Programa para o ensino primário fundamental: 2º ano*. Ato nº 04 de 07 de abril de 1949.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Programa para o ensino primário fundamental: 3º ano*. Ato nº 46 de 26 de julho de 1949.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Programa para o ensino primário fundamental: 4º ano*. Ato nº 5 de 9 de janeiro de 1950.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Programa para o ensino primário fundamental: 5º ano*. Ato nº 65 de 29 de agosto de 1950.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Recomendações do Departamento de Educação acerca do processo educacional que orientará a atualização do ensino no Estado de São Paulo*, 14 de maio de 1964.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Relatório do grupo de trabalho nº 7. Cooperação Escola-Comunidade-Instituições Auxiliares*, 1960. (Publicações Avulsas n.5.)
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. *Três meses de governo: súmula das atividades da Secretaria de Educação*, 1963. (Publicações Avulsas, n.10.)
-