

“Pensar com” José Mário Pires Azanha a elaboração do porvir educacional brasileiro¹

PATRÍCIA APARECIDA DO AMPARO^I

ANA LAURA GODINHO LIMA^{II}

DENICE BARBARA CATANI^{III}

ANTES DO TRABALHO de “pensar com” poderíamos começar pelo elogio ao educador de cuja obra vamos nos valer. É quase um hábito. Mas acreditamos não ser necessário porque se bem conduzirmos as nossas reflexões, a potência do pensamento de José Mario Pires Azanha (1931-2004) se evidenciará. Propusemo-nos uma tarefa difícil e que põe em questão o sentido de recorrer à obra de alguém para pensar nossos problemas, sem traí-la demais. Sem passar muito além do que o autor aceitaria e ainda assim estendendo suas possibilidades. Quase como se pedíssemos licença a ele para colocar suas ideias e elaborações a serviço de nossas dificuldades.

P. Bourdieu (1997, p.11), em escrito no qual se detém sobre o pensamento de Foucault, indaga-se desde o título: “o que é fazer um autor falar?”. Prossegue ainda perguntando: “[...] Temos ouvido muitas frases que começam com ‘para Foucault’ ou ‘segundo Foucault’, ‘como disse Foucault’: por que e para quem se pronunciam tais expressões?”. A seguir faz ponderações oportunas para as reflexões que queremos construir. Ao inquirir sobre as hipotéticas fidelidades ao pensamento de um autor, propõe, não sem certa ironia, que se queira saber se Foucault gostaria de ser foucaultiano. Muitas outras ideias comparecem em sua reflexão conduzindo o nosso pensamento a acompanhá-lo para compreender o que significa este reconhecimento da obra de J. M. Pires Azanha. Apliquemos ao nosso pensador a questão de Bourdieu sobre como entender melhor o que se passa quando se cita um autor: “Servir a ele ou servir-se dele?” (ibidem, p.11). Quase sempre o movimento tem dupla direção e nossas reflexões não fugirão a isto.

Então perguntemos, tentando pensar com o autor: que espécie de entendimento é possível ao nos determos no exame do presente e de um futuro próximo da educação brasileira atentas aos limites das condições atuais e ao que imaginamos ser preciso preservar da vida escolar e do seu papel na formação dos jovens, hoje imensamente ameaçados pelos impactos visíveis da pandemia? E talvez ameaçados pela pressa diagnóstica da proposição de soluções que se pre-

tendem assentadas no recurso inevitável ao ensino remoto, por exemplo. Passado o período em que esse recurso se apresenta como indispensável, será preciso pensar de que modos as possibilidades descortinadas pelo ensino não presencial passarão a coexistir com a escola tal como a vivenciamos até o início da pandemia, ou seja, a escola com endereço e horário estabelecidos, cujas atividades eram planejadas e executadas a partir do princípio de que adultos e crianças se encontrariam no mesmo espaço e ao mesmo tempo, regularmente, em um cotidiano comum a todos os envolvidos, professores, funcionários, alunos. Quais os futuros possíveis para a nossa escola? Como contribuir para a busca e proposição de alternativas compartilhando as reflexões de Azanha?

Nas páginas de *Por que ler os clássicos*, Ítalo Calvino (1993, p.11) dá razões para sustentar a hipótese de que uma obra mais recente (da segunda metade do século XX, no caso) possa configurar-se como um clássico. O forte potencial estruturante para o pensamento de quem lê é certamente um atributo importante para esse reconhecimento, o que ocorre em razão de uma de suas características: “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Ele possui, portanto, capacidade de permanência, ecoando no presente por meio das leituras que permite e das interligações com as diferentes inquietações que o acompanham. Calvino pondera que o clássico é atravessado pela passagem do tempo, mas não necessariamente o tempo marcado pela periodização histórica. Por essa razão, o esforço de identificar obras e pensadores clássicos no domínio educacional, que poderia direcionar o olhar às raízes da Antiguidade clássica, gera o reconhecimento de obras, sejam antigas ou modernas, que contêm “efeito de ressonância”, ou seja, são lembradas após a leitura dos livros que foram inspirados por ela, estabelecendo, talvez, uma temporalidade própria. Simultaneamente, os clássicos trazem consigo a história das suas leituras precedentes e, assim, indicam ao leitor os diferentes entendimentos já constituídos. Possibilitam uma inserção na passagem do tempo, nesse caso na história das reflexões sobre educação, revelando a proliferação de sentidos gerados a partir de sua leitura. Pela temporalidade que instaura, o clássico funciona como um rumor, fazendo que se note sua influência em outros livros, ainda que o leitor tenha conhecido inicialmente as reflexões que lhe são derivadas. Bastaria ler o clássico para que a genealogia fosse restaurada.

Ao nos voltarmos para o território educacional brasileiro podemos nos mover num tempo mais abreviado, nos séculos XIX e XX. Pensadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Paulo Freire e José Mario Pires Azanha, dentre outros, podem ser assim interpretados pela potência estruturante de suas ideias para a posteridade, ideias que nos ajudam a ver mais da nossa própria realidade e construir entendimentos sobre ela. Muito já foi escrito acerca dos livros e das ações de Azanha. A fortuna crítica sobre seus trabalhos cresce com vigor.² Seu pensamento tem sido sintetizado, interpretado e apropriado de diversas maneiras, marcando bem o seu lugar na história do pensamento pedagógico brasileiro. Embora se possa dizer que seus escritos têm

tido uma circulação um tanto restrita para os padrões contemporâneos de êxitos editoriais, não devemos medir a potência de seu pensamento dessa maneira. Mesmo porque, vale sublinhar o fato de que pelos idos de 1970/1980 as peculiaridades do apoio que buscou na filosofia analítica para sustentar suas ideias e a pesquisa educacional nem sempre foram bem recebidas. Talvez se pudesse mesmo aproximar essa espécie de resistência daqueles momentos ao seu trabalho a um fenômeno que, como já se mostrou, atingiu a apropriação do pensamento de P. Bourdieu na mesma época. Esses pensadores não foram percebidos como suficientemente mobilizadores, o cenário exigia que as leituras desencadeassem (ou promettessem) ações prontas. A resistência funcionava invocando fundamentos diversos em cada caso: num a filosofia analítica e noutra um suposto “reprodutivismo” que como tal não caracterizou o pensamento de Bourdieu, a não ser em algumas interpretações, das quais ele próprio teve ocasião de discordar. A filosofia analítica exigia também uma demorada apropriação para que pudesse evidenciar sua potência e dela se pudesse extrair interpretações fecundas das questões de educação (Catani et al., 2001; Cordeiro, 2020; Bourdieu, 2002).

A noção de “pensamento pedagógico brasileiro” figura numa análise de Luiz Pereira (1933-1985), professor de Sociologia da USP, na obra *A escola numa área metropolitana* (Pereira, 1976). Publicado inicialmente na década de 1960, elabora ponderações fortemente sustentadas por Florestan Fernandes que orientou a realização do estudo transformado no livro citado e cujas palavras são reproduzidas na Introdução. Para ele faltava saber como mobilizar os conhecimentos das ciências sociais colocando-os a serviço da solução dos problemas educacionais brasileiros (Fernandes in Pereira, 1976, p.16). Dentre questões explícitas ou potencializadas por Florestan, muitas sobrevivem à espera de um novo cuidado por parte dos que pensam a educação, mesmo que para os mais apressados elas possam parecer superadas ou presumidamente respondidas de modo satisfatório. Atentemos para algumas porque elas nos levam ao pensamento de Azanha e às dificuldades do nosso presente. São elas:

Como opera a escola primária num bairro proletário? Como é valorizada a educação escolarizada no horizonte cultural de uma população heterogênea e em processo incipiente de classificação profissional na sociedade industrial? Quais são os obstáculos psicossociais e socioculturais que vem impedindo no interior das próprias escolas, o ajustamento das instituições escolares às necessidades educacionais do meio social ambiente? (ibidem, p.17)

Na forma com que Florestan Fernandes faz as perguntas parece que Azanha tentou ajudar a respondê-las instaurando justamente essa atenção para o universo da escola, seu entorno e as dimensões socioeconômicas a um só tempo, sem minimizar o que se passa dentro da instituição, e sim tentando compreender as transfigurações do social no escolar e as formas peculiares dos “obstáculos psicossociais e socioculturais”. Elaborou assim um estilo de pensamento pedagógico que naquele momento era raro e que agora precisa ser revitalizado.

A “Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro” aparece no livro de Pereira sob a forma de Apêndice, no qual ele se vale da ideia dos “estilos de pensamento”³ (as aspas são do original) que, naquele momento, predominavam entre educadores e cientistas sociais. Ele defende uma “espécie de sociologia do conhecimento pedagógico historicamente conduzida (que) permitirá compreender as condições que sustentam, na atual fase de desenvolvimento da sociedade brasileira a coexistência de dois ‘estilos de pensamento’ pedagógico não integrados, configurando o estado de crise dessa área de consciencialização das nossas necessidades...” (ibidem, p.56). A falta diagnosticada é, com justiça, a articulação entre os domínios de saber dos educadores e dos cientistas sociais. As formas de expressão de tal falta foram bastante diversificadas ao longo de nossa história.

Algum tempo decorreria para que tal falta fosse atenuada, ainda que não vigorosamente mesmo nos dias de hoje, pois com frequência tais esforços integrativos correm o risco de operarem por justaposição de perspectivas. Sem poder retomar todo o caminho percorrido pela análise vale sublinhar a pertinência das perguntas de Florestan Fernandes, para refazê-las com o auxílio das formulações de José Mário Pires Azanha imaginando hoje como compreender com fecundidade o “drama” da educação brasileira e as vias possíveis de ação. Passada a tormenta da pandemia, como os docentes poderão restaurar o sentido do seu trabalho ao voltarem às escolas? Será viável pensar na ação docente prescindindo de considerar as especificidades da escola, dos mestres, dos alunos e das experiências psicossociais recentes vividas por eles para atender com obediência às determinações oficiais? Até que ponto os efeitos desse tempo pandêmico afetarão as relações pedagógicas? Não pretendemos nenhuma antevisão do futuro, mas acreditamos estar entre nossas obrigações a reafirmação dos valores educacionais, o reconhecimento da ação social e pedagógica dos professores e das dimensões formadoras da vida e da sociabilidade escolar.

Já desde antes da pandemia, tornaram-se recorrentes os discursos sobre as vantagens do ensino remoto: aprender de maneira autônoma, no próprio ritmo, no conforto e segurança do lar, no horário mais conveniente. Ainda a economia de tempo e dinheiro empenhados nos deslocamentos, a possibilidade de fazer o discurso de um bom professor alcançar um público muito mais amplo do que no ensino presencial, a chance de reunir em um mesmo ambiente virtual pessoas muito distantes geograficamente. Para os estudantes mais velhos, trabalhadores, a oportunidade de conciliar a profissão e os estudos. Tais possibilidades foram experimentadas durante a pandemia por um público até então afastado da educação a distância com diferentes resultados, a depender da idade dos alunos, da familiaridade dos professores com os recursos digitais, de suas condições de acesso a bons recursos tecnológicos, incluindo a internet e a hipótese de contar ou não com alguma ajuda presencial, e da qualidade dessa ajuda. Dependendo, ainda, do modo como a vida de cada um foi afetada pelas restrições impostas pela pandemia. Seria preciso considerar, no mínimo, que o conforto e a segu-

rança domésticos, assim como o acesso à tecnologia estavam muito longe de ser o caso para grande parte da população brasileira, mesmo antes do agravamento das dificuldades da crise sanitária atual. Caberia ao menos indagar sobre no que se transformou o cotidiano escolar. A partir de observações e relatos informais, sabemos de crianças que têm assistido a aulas de pijama, às vezes permanecendo na cama enquanto escutam o professor, mantendo o próprio computador a uma certa distância. Também sabemos de jovens que ouvem gravações feitas por seus mestres em alta velocidade, acelerando o tempo da “aula”. Nas universidades, estudantes têm acompanhado suas atividades síncronas enquanto ao mesmo tempo se desdobram em cuidados com os filhos e as tarefas domésticas. Será possível considerar que é ainda de aula que se trata nesses casos? Que tipo de atenção, que modalidades de diálogo são possíveis nessas circunstâncias? Estaremos a ponto de redefinir inteiramente o conceito de aula, de modo a fazê-lo abranger tais experiências?

Mesmo nos casos privilegiados, em que as melhores condições estavam asseguradas, a experiência escolar se viu reduzida, prejudicada. Quanto às crianças, o que lhes restou da possibilidade de aprender a ser e aprender a conviver na escola, quando aquilo a que passaram a ter acesso, na maioria das vezes, são as ideias, as vozes e as imagens de uma parte da professora e dos colegas? Os aprendizados ligados à coexistência física que a instituição proporciona, as interações relacionadas ao contato com o outro – sentar-se ao lado, emprestar materiais, dividir o lanche, testar a própria resistência, força e destreza no contato com os colegas em um jogo de futebol, de queimada, apostando uma corrida ou mesmo formando uma fila no pátio – tudo isso e muito mais se perdeu. As chances de apreender a diversidade humana se veem, assim, consideravelmente reduzidas, quando se privilegiam muitas vezes imagens de rostos que se assemelham a retratos 3x4. Perdeu-se assim a percepção do tamanho, da força, da atitude, das expressões que se revelam apenas quando se está inteiro diante de pessoas inteiras. Preocupemo-nos sim com a preservação do sentido do cotidiano educativo hoje quase totalmente inviabilizado.

O professor da Faculdade de Educação da USP (Feusp) pensava que o estudo das questões educacionais passava inevitavelmente pela investigação do cotidiano vivido nas escolas, pela especificidade e a singularidade das situações partilhadas em cada instituição, com sua composição única de sujeitos, professores e alunos com um claro propósito em comum: realizar a educação daquele grupo de crianças que frequentavam, dia após dia, aquele espaço característico, a partir do qual aprendiam sobre o mundo e sobre si próprias.

“O que é a escola?” A cultura escolar e a pesquisa educacional

A preocupação de Azanha com a produção de um pensamento educacional comprometido com os possíveis endereçamentos entre a escola e a sociedade mostrou-se na maneira pela qual o autor concebeu a pesquisa. Apesar de não entender que existe uma relação imediata entre a investigação educacional e a

identificação de prescrições ou soluções práticas para os problemas da escola, expectativa criticada pelo autor por mobilizar um pensamento que articula diretamente o desenvolvimento da investigação educacional ao progresso tecnológico, o que não se adapta necessariamente ao conhecimento produzido em ciências humanas, a obra do autor ressaltou a importância de se promoverem condições para a elaboração de um saber pedagógico cujo ponto de referência é a cultura escolar. Para o educador, seria preciso compreender a escola para situar de maneira mais precisa seu papel educativo e a partir daí delimitar sua maneira de integração social. Como resultado, os docentes teriam condições para “[...] apreender relações que revelam significados” (Azanha, 2011, p.87) das interações ocorridas no interior da escola. Se pensarmos a escolarização como espaço de formação em sentido amplo, envolvendo um processo de socialização, compreender as feições da educação brasileira permite analisar a especificidade do nosso sistema de ensino. Em um momento como este, em que os impactos de uma pandemia que obrigou a escola a desempenhar sua função em tempos, espaços e a partir de suportes incomuns, consideramos incontornáveis as sugestões do professor José Mário para que nos voltemos a uma tentativa de compreensão do que ela tem significado para os estudantes, sobretudo aqueles que mais dependem de seu trabalho para acessar os saberes e disposições que a formação institucional pode oferecer.

Em *Cultura escolar brasileira: um programa de estudos*, Azanha (1990/1991, p.66) indicava a necessidade de conhecer “[...] o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação”, pois é frequente notar que a investigação “[...] obscurece o essencial”. Ao se referir à obra do educador, Carlota Boto (2019) afirma que ele sugere aos pesquisadores a investigação do *texto da cultura escolar* de modo a evidenciar seus significados. Poderíamos resumir essa preocupação em uma pergunta formulada por ele: “O que é a escola?” (Azanha, 1990/1991, p.66). A questão obriga o endereçamento dos problemas epistemológicos à própria cotidianidade, produzindo deslocamento que revela um programa de pesquisa despojado de intenções visando a construção de quadros ou explicações totalizantes, que quase sempre tomam pontos de vista teóricos como supostas explicações de problemas como o fracasso, a repetência, o analfabetismo funcional, entre outros. Apenas no interior das relações educacionais se gesta, por exemplo, a ideia de fracasso. Sendo assim, seria preciso tornar a vida escolar conhecida. Ao formular tais ideias no artigo citado, o autor ofereceu uma sugestão fértil para as pesquisas a partir daquele momento, as quais tornaram cada vez mais usual o conceito empregado por ele, bem como o olhar para os ritmos específicos da vida escolar. Isso concorreu para modificar abordagens, fontes e quadros conceituais. As publicações de *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, originalmente em 1970, e *d’Os herdeiros*, dos mesmos autores, em 1964, tiveram intensa repercussão e auxiliaram a difundir a ideia de uma cultura da escola. No entanto, apenas com a repercussão da ideia de cultura escolar de Dominique Julia, nos anos 1990,

na história da educação, outras áreas de investigação assumiram a ideia, fazendo que houvesse também uma retomada da leitura de Azanha.

Se a opção descrita acima parece indicar a modéstia da investigação educacional conforme se situe no interior da escola, lugar das ações consideradas pouco importantes, para o nosso autor é daí que surge a sua relevância:

Em outras palavras, precisamos ir além da simples sugestão de que a ignorância da vida cotidiana das escolas é uma falha, e argumentar no sentido de estabelecer a relevância do conhecimento da cotidianidade para o conhecimento do homem em geral, incluída aí naturalmente a educação. Em outras palavras, é preciso que elucidemos as razões do interesse que pode ter para as ciências humanas e a filosofia o estudo dessa miríade de gestos, palavras, pequenos episódios, enfim desses fatos sans prestige que, no dizer de Lefebvre, constituem a própria substância do cotidiano. (Azanha, 2011, p.61)

Em diálogo com autores como Henri Lefebvre, Hannah Arendt e Agnes Heller, Azanha argumenta que “[...] a cotidianidade é a própria condição humana fundamental...” (ibidem, p.65). Nesse sentido as ações triviais apresentam o ser humano em suas dimensões individual e social. Logo, as relações que sustentam a vida escolar permitem acompanhar a maneira pela qual professores e alunos produzem-se enquanto reproduzem de maneiras específicas o processo de instalação das pessoas em uma cotidianidade. Ou seja, é preciso acompanhar como as relações sociais forjam a instituição de ensino para que se entenda, afinal, o que ela é. Ele considera, ainda, que a cultura escolar está permeada pelas marcas do tempo e das diferentes temporalidades. Ela é um “precipitado da história” que revela processos de “formação, transformação e permanência” (Azanha, 1990/1991, p.68). Desse modo, compreender a vida escolar hoje pressupõe notar que ela pode não ter os mesmos sentidos que teve no passado. A escola não é a-histórica, mas seus movimentos são, frequentemente, internos, o que requer observar seu tempo próprio.

A partir dessas operações constitui-se um saber pedagógico em diálogo com a cultura escolar brasileira, portanto produzido em referência aos seus desafios. Vemos, assim, a maneira pela qual as proposições de Azanha são sugestivas, ainda mais quando as referências institucionais que nos pareciam corriqueiras, como seu espaço e tempo, relação pedagógica e imagens do que é estudar têm se alterado em razão do ensino remoto e a consequente modificação do seu dia a dia. Não pretendemos, por meio de tal movimento, tomar as afirmações do pesquisador como portadoras de um discurso fora do tempo e, portanto, supostamente válido para qualquer circunstância. Como indicado na advertência acima, ao “pensar com” o autor, gostaríamos de aceitar sua provocação e tentar discutir o problema atual sem banalizar nossas respostas diante da atual crise (Azanha, 1990/1991, p.66). Não tem sido incomum encontrarmos entre textos jornalísticos, nas conversas cotidianas e até mesmo entre especialistas educacionais a mobilização de argumentos sociais, psicológicos, neurológicos, entre outros, para atualizar justificativas que defendem ideias de falta, compen-

sação, assistencialismo, entre outros, geralmente associados aos estudantes mais pobres. O desafio atual também demanda a produção de uma investigação capaz de compreender e fazer ver de maneira mais precisa o que tem representado a escola para os diferentes grupos sociais que a frequentam e, assim, as condições de docentes, alunos e famílias para oferecer respostas, gerar demandas e criá-las antes, durante e no futuro, após a pandemia, entendendo a instituição em suas dimensões sociais e históricas.

A atual tarefa dos educadores pode produzir um pensamento pedagógico que inclua os desafios e as feições da instituição que tem passado por diferentes mudanças. Ainda para sermos fiéis à obra com a qual pensamos, não podemos desconsiderar seu compromisso com a democratização escolar, eixo estruturante da atuação de Azanha como professor, pesquisador e político. Em muitos textos, ele falou a respeito de sua atuação na administração Ulhôa Cintra, em 1967, que eliminou na prática o exame de admissão ao curso ginásial e pressionou pela criação dos oito anos de formação. Esse esforço antecipou a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 que instituiu a obrigatoriedade da educação de oito anos. O que se seguiu aos anos 1980 e 1990, que viram a universalização do acesso ao ensino fundamental, no entanto, foi a repetência ganhar fôlego, os processos de evasão e, a seguir, com a política de ciclos, a presença de estudantes ao longo de toda a formação obrigatória, porém sem que pudessem aprender o que se esperava. A apropriação das sugestões do professor José Mário parece indicar que precisamos de estudos detidos para que se entenda essa escola que tem passado por processos de expansão, colocando em relevo o que tem representado para os que ali tem vivido e experimentado seu cotidiano. Quais têm sido os entendimentos docentes e discentes acumulados nos últimos anos? Quais sistemas de classificação, adjetivações e hierarquizações se têm construído em nossas instituições de ensino? Como elas geram conhecimentos práticos de resistência, ruptura ou continuidade diante de impasses do sistema de ensino brasileiro?

Também poderíamos nos perguntar como os professores pensam e elaboram cotidianamente seus saberes numa escola que tem se construído como democrática. O autor de “Cultura escolar brasileira” denunciou em seus escritos a resistência do corpo docente à rápida ampliação do acesso ao ginásio que a “abolição prática” do exame de admissão provocou (Azanha, 1997). Ele nos explica que foi mantida ao longo dos anos subsequentes à reforma uma cultura cujas práticas sustentavam no dia a dia processos de exclusão mediante a mobilização do discurso de que a presença de estudantes de grupos sociais antes excluídos do ensino ampliado iria rebaixar a qualidade. O autor evidencia que, por vezes, diante de desafios, o docente enfrenta dificuldades “...em traduzir profissionalmente atitudes políticas mais amplas que proclama” (ibidem, p.157). Com isso, reforçamos que os desafios educacionais são superados em sua vida prática, espaço em que se podem produzir soluções específicas às demandas da comunidade. Diante disso, atualmente, parece-nos que os profissionais da educação se veem diante do impasse de construir o próprio trabalho e as condições

de aprendizagem diante dos problemas impostos pela pandemia, viabilizando a democratização do ensino, assim como os sentidos da própria atuação. Seriam necessários estudos para que se pudessem conhecer as soluções criadas pelos docentes e até mesmo as feições contemporâneas desses desafios às condições de aprendizagem dos alunos.

Os caminhos anteriores poderiam sugerir um movimento de compreensão daquilo que é específico da cultura escolar hoje. A partir do que lhe é próprio seria possível entender seus movimentos e temporalidades, o que indica formas internamente engendradas de reagir diante da pandemia. Existe um modo de fazer e pensar acumulado e que, certamente, tem sido utilizado neste momento. Ainda não temos registros suficientes acerca de quais são eles, mas seria importante retomar o que parece ter sido esquecido, a saber: o que é a escola. Além disso, essa investigação e conhecimento possibilitam entender quais papéis essa instituição de ensino pode desempenhar na sociedade de modo mais amplo, assumindo ao lado do educador o cuidado com ela.

A autonomia da escola como questão

A compreensão de que é preciso entender a escola a partir do que se passa em seu interior em cada período, e pelo conjunto de práticas e rotinas que dão forma ao cotidiano escolar, liga-se na obra de José Mário Pires Azanha à defesa política da autonomia da escola, que marcou a sua passagem pela Secretaria Estadual da Educação no início dos anos 1980, como chefe de gabinete de Paulo de Tarso Santos, secretário nomeado pelo governador Franco Montoro. Naquele momento de transição em que se restauravam as liberdades políticas após a ditadura, a democracia e o aumento da participação ganhavam força em diversos âmbitos sociais, especialmente entre os professores. Foi então que ele elaborou um documento a ser distribuído e discutido especialmente entre o professorado, cujo propósito era levá-los a refletir sobre os pontos principais da proposta educativa do governo que havia sido eleito. A intenção do autor era a de que as escolas produzissem um relato dessas discussões a ser enviado à Secretaria, como subsídio para a formulação de um novo documento, de modo a criar um canal de comunicação com as escolas, o que não chegou a se concretizar. Seis meses após o início de sua gestão, exonerou-se do cargo, em razão das dificuldades que encontrou em vista da estrutura da Secretaria, a qual, organizada no período da ditadura, criava, no seu entender, dificuldades incontornáveis à democratização e à autonomia das escolas (Carvalho, 2010, p.37-53).

Nos anos seguintes, a questão da autonomia ocupou o centro das reflexões do nosso autor em dois textos do final dos anos 1980 e início da década seguinte: “Melhoria do ensino e autonomia da escola” (Azanha, 1995a) e “Autonomia da escola, um reexame” (Azanha, 1995b). Também foi objeto de discussão em suas “Considerações sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo” (Azanha, 1995c), parecer elaborado para o Conselho Estadual de Educação em 1991. Os três textos, posteriormente reunidos no livro *Educação:*

temas polêmicos (Azanha, 1995d), expressam a convicção do pensador de que a autonomia da escola é condição necessária para que os mestres se responsabilizem pelos resultados do seu próprio trabalho.

Em “Autonomia da escola, um reexame” o autor constatava que autonomia se tornara uma palavra sagrada no discurso educacional, assim como a palavra “participação” e a expressão “gestão democrática” (Azanha, 1995b, p.132). Ponderava, contudo, que não era suficiente defender a autonomia da escola no discurso, quando ao mesmo tempo se buscava impedi-la ou cerceá-la por meio de um regimento comum ou outros dispositivos normativos que desencorajavam as equipes das instituições a refletirem sobre os seus próprios problemas, uma vez que as impediam de buscar os caminhos para resolvê-los. Daí a sua discordância da proposta de um regimento comum das escolas municipais de São Paulo. Entendia que “o discurso da autonomia da escola colide frontalmente com a instituição do regimento comum” (ibidem, p.119). Em “Melhoria do ensino e autonomia da escola”, explicita a questão nos seguintes termos:

Ninguém poderá fazer pela escola aquilo que só ela pode fazer. Só a escola, com seu diretor, seu corpo docente, seus funcionários, suas associações de pais têm que examinar sua própria realidade específica e local; fazer um balanço das suas dificuldades e se organizar para vencê-las. Não há plano de melhoria empacotado por qualquer outro órgão que possa realmente alterar, substantivamente, a realidade de cada escola. (Azanha, 1995c, p.24)

O autor considerava que os esforços da administração na tentativa de evitar os erros cometidos nas escolas levava à desresponsabilização, o que era pior. Entendia que a partir dos erros, podia-se com o tempo encontrar o caminho certo, mas a imposição de normas a serem simplesmente obedecidas poderia levar as escolas a “ficarem imobilizadas aguardando as ordens” (ibidem p.136). Ao seu ver, a administração do ensino deveria orientar, instruir, viabilizar e apoiar os projetos e decisões das escolas. Cabia-lhe inclusive impedir a implementação de uma concepção pedagógica, caso fosse nociva à formação do educando ou afrontasse os “valores sociais predominantes” (ibidem, p.139). Mas não lhe cabia impor métodos pedagógicos e modos de organização do trabalho na escola.

A propósito da autonomia na escola o professor da Feusp coordenou, nos anos 1980, um projeto de cooperação técnica que incluía o trabalho de docentes da Faculdade, docentes das escolas e de professores em formação (alunos dos cursos de licenciatura e Pedagogia) na elaboração de diagnósticos e diretrizes de atuação em razão de cada uma das escolas. Na prática, os profissionais da instituição é que criavam os modos de intervir e transformar o próprio trabalho e a instituição. Jaime Cordeiro (2020), como participante da iniciativa da pesquisa, refere-se a ela e explicita algumas de suas características mais potentes.

Coerente em sua convicção, embora o autor considerasse a proposta dos ciclos de aprendizado uma boa alternativa às séries para evitar a reprovação anual e permitir que os alunos tivessem uma experiência escolar mais prolongada,

defendia que a medida fosse divulgada, esclarecida e encorajada nas escolas, mas não imposta, como se sua conveniência fosse indiscutível. Dessa forma, uma vez tendo optado pelos ciclos ou pela possibilidade da reprovação anual, cada escola se responsabilizaria pela sua própria escolha e seus resultados. Mais tarde, caso julgassem necessário, professores e pais reunidos poderiam rever a decisão, a partir da reflexão sobre a experiência realizada.

O autor de *Educação: temas polêmicos* (Azanha, 1995d) julgava nocivo o tecnicismo vigente, que se caracterizava pelo investimento público em uma sucessão de cursos de atualização dos professores, frequentemente caracterizados pela disseminação de modismos pedagógicos, os quais se pretendia implementar de maneira generalizada. Entendia que as “divergências em matéria de noções pedagógicas são frequentes e devem até ser estimuladas, pois essas noções são sempre questionáveis em suas alegadas fundamentações científicas” (Azanha, 1995d, p.138). Observava que, ao contrário, a tentativa de estabelecer consensos em relação a métodos de ensino restringia o desejável “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” estabelecido pela Constituição Federal, além de atentar contra os princípios da democracia e da autonomia da escola.

Atualmente as escolas são responsáveis pela formulação de seus próprios projetos pedagógicos, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Contudo, como ele advertiu no texto “Proposta Pedagógica e autonomia da escola”, apenas a determinação legal não é suficiente para garantir que essa elaboração seja realizada a partir de uma reflexão coletiva sobre a situação da escola, seus desafios e os modos de enfrentá-los e pode até dificultar o processo. Quando a elaboração do projeto pedagógico se transforma em mais uma exigência legal a ser cumprida, corre o risco de acabar se restringindo ao cumprimento de uma tarefa burocrática, cujo resultado tende a ser a mera reprodução de modelos ofertados semiprontos, cópias de índices de livros didáticos ou colagens de trechos da bibliografia pedagógica em voga, entremeados com informações padronizadas relativas à unidade em questão. Nesses casos, perde-se completamente de vista o seu propósito, tal como o concebia o autor.

* * *

As ameaças à autonomia da escola ainda existem. Se bem conseguimos “pensar com” nosso autor, acreditamos ter mostrado que, em nossos tempos sombrios a retomada de um dos nossos clássicos do pensamento pedagógico brasileiro pode fecundar a busca de entendimentos e caminhos para a escola hoje. Vale dizer, caminhos que exigem o reconhecimento das especificidades de cada unidade escolar, em sua combinação única de sujeitos que se relacionam em um local e um período determinado. Cada composição engendra os seus próprios problemas e desafios, os quais devem ser objeto de avaliação e de reflexão autônomos por parte dos próprios sujeitos implicados, uma vez que não haveria pacote de recomendações a ser ofertado pelas instâncias superiores que pudesse ser considerado útil para atender às necessidades das escolas em suas diversas situações.

Alguns pensarão que defendemos aqui a escola tal como está, simplesmente, resistindo às inovações introduzidas pelas tecnologias. Não. Que se entendam nossas reflexões como parte de um alerta de pensar a recriação da escola no embate atual entre ensino presencial e ensino remoto. Se uma reinvenção é possível, e assim acreditamos, é também porque há muito tempo vinha se mostrando necessária. Há que perguntar como recriar as práticas num cotidiano que, nos tempos pós-pandêmicos, não será o mesmo em todas as escolas, seja pelo “tempo perdido”, seja pela instauração recente de novos modos de convivência social. Cada uma das práticas exigirá reelaboração. Como avaliar, por exemplo, aprendizados feitos sobre bases extremamente variadas e sobre as quais será preciso um trabalho de reconhecimento da sua efetividade ou do seu poder nucleador para as aprendizagens posteriores? É apenas um exemplo. Mais do que nunca os professores serão sobrecarregados com essas novas condições. Como será possível acompanhá-los nessa tarefa? Sem lhes impor ou ofertar normas, favorecendo processos de reflexão compartilhados. O Estado (leia-se, seus órgãos responsáveis, ministério, secretarias) e as Universidades conseguirão eles próprios constituírem formas de acompanhamento frutíferas e não assistencialistas? Afinal, perguntemo-nos: O que pode a escola hoje? O que poderá nos tempos vindouros, sem trair sua vocação formadora entre pessoas e sua tarefa de promoção da justiça social e da democracia?

Nota biográfica

José Mário Pires Azanha (1931-2004) teve a vida marcada pelos mais de 50 anos dedicados à educação. Sua carreira começou nos anos 1950, quando se formou na Escola Normal e passou a lecionar no ensino primário. Após graduação em Pedagogia, exerce o magistério no secundário e se torna diretor de uma escola pública. Inicia sua atuação no ensino superior, destacando-se seu trabalho no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE) a partir de 1957, em colaboração com Perseu Abramo, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e Antonio Candido, e a coordenação do Programa de Assistência Técnica aos Estados (Pate), em 1967. Azanha foi convidado por Ulhôa Cintra para ser diretor do Departamento de Educação da Secretaria de Educação de São Paulo, em 1969, empreendendo um projeto ambicioso e pioneiro de expansão escolar e ampliação da educação obrigatória. Começa a dar aulas na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP em 1966, instituição em que continuou seus estudos, explorando as dimensões da pesquisa educacional e, em acordo com sua trajetória, valorizando a cultura escolar brasileira. Aposentou-se aos 70 anos como professor livre-docente. Em 2002, a Faculdade de Educação da USP concedeu-lhe o título de professor emérito.

Notas

1 Ao final do artigo será possível encontrar uma nota biográfica que aborda a trajetória de José Mário Pires Azanha.



Foto Cortesia Faculdade de Educação da USP

O Professor José Mário Pires Azanha (1931-2004).

2 Da fortuna crítica do autor, podemos destacar: Arelaro (2004); Boto (2019); Cordeiro (2020); Carvalho (2004); Gordo (s.d.); Machado (2004).

3 Peter Burke (2016, p.46-7) em seu *O que é história do conhecimento?* inclui considerações acerca da ideia de “estilos de pensamento” nos advertindo para sua presença nos estudos históricos e sociológicos, tal como nas investigações de Marc Bloch (pelo menos desde 1924) e posteriormente em seus estudos sobre a “história dos modos de pensamento” medievais. Diz-nos ainda da distinção estabelecida por Karl Mannheim entre diferentes “estilos de pensamento” característicos de diferentes períodos e nações. Burke mostra, ainda, a presença e nuances do recurso à noção inclusive na forma como se configurou para outros estudiosos.

Referências

ARELARO, L. R. G. A título de apresentação. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p.345-7, ago. 2004.

AZANHA, J. M. P. Escola de oito anos (a incompreensão pedagógica). In: CATANI, D. B. et al. *Universidade, escola e formação de professores*. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista USP*, São Paulo, n.8, p.65-9, dez./jan./fev. 1990/1991.

_____. Melhoria do ensino e autonomia da escola. In: _____. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995a.

- AZANHA, J. M. P. Autonomia da escola, um reexame. In: _____. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995b.
- _____. Considerações sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo. In: _____. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995c.
- _____. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995d.
- _____. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: CARVALHO, J. S. F. de. *José Mário Pires Azanha*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.
- _____. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 2011.
- BOTO, C. Trilhas de um mestre: o legado político e pedagógico de José Mário Pires Azanha. In: _____. (Org.) *Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados*. Uberlândia: Edufu, 2019.
- BOURDIEU, P. “Qu’est-ce que faire parler un auteur?” À propos de Michel Foucault. *Sociétés & Représentations*, Paris, v.2, n.3, p.13-18, 1996.
- _____. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veinte Uno Editores, 1997.
- _____. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- BURKE, P. *O que é história do conhecimento?* São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos?* São Paulo: Cia. das letras, 1993.
- CARVALHO, J. S. F. “Democratização do ensino” revisitado. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p.327-34, maio/ago. 2004.
- CARVALHO, J. S. F. *José Mário Pires Azanha*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.
- CATANI, A. M. et al. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.17, p.63-85, maio/jun./jul./ago. 2001.
- CORDEIRO, J. Um percurso pelas ideias de pesquisa e de educação de José Mário Pires Azanha. In: _____. *Escrevendo sobre universidade, campo educacional e história da educação*. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
- GORDO, N. Um educador em defesa da escola pública. *Revista Educação – Edição especial Educadores Brasileiros*. São Paulo: Editora Segmento. S.d.
- MACHADO, N. J. José Mário Pires Azanha: a radicalidade de uma razão apaixonada. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p.325, ago. 2004.
- PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1976.
- RESUMO** – Na situação pouco esperançosa imposta pela devastação a que nos submeteu o ano 2020, a inquietação acerca dos rumos possíveis para a educação num futuro próximo nos leva a procurar modos de propor a educação que se alicerem sobre valores de cuidado com o mundo. Assim, o artigo retoma o pensamento educacional de José Mário Pires Azanha e busca “pensar com” ele possibilidades educativas no nosso tempo. Ressalta-se como as formulações e ações do autor, tecidas no interior de sua produção

teórica e atividades profissionais, têm oferecido elementos estruturantes aos debates acerca da escola, do trabalho pedagógico, das relações entre professores e alunos e da pesquisa educacional. Afirma-se, por exemplo, o modo como ele antecipou o empenho para com a justiça social educativa, expressa pela universalização do acesso à escola, na história educacional paulista. Unindo pensamento e ação o autor elabora proposições científicas e políticas num modelo de investigação educacional e de constituição da pedagogia que acolhe a vida e o trabalho escolar como construções sociais, valorizando a autonomia dos professores e das escolas na elaboração do projeto político pedagógico da instituição. Concebemos assim a reflexão contida no texto como uma situação exemplar para se compreender nossos “clássicos do pensamento educacional”, tomando a ideia de clássico a partir das sugestões de Ítalo Calvino.

PALAVRAS-CHAVE: José Mário Pires Azanha, Pensamento educacional brasileiro, Justiça social educativa, Vida escolar.

ABSTRACT – In the hopeless situation of devastation imposed upon the world’s population in 2020, concerns about the possible directions for education soon lead us to look for different proposals for an education based on values of care for humanity. This article discusses the educational thought of José Mário Pires Azanha and examines educational possibilities, formulations and actions he proposes in his theoretical production and professional activities. Azanha brings structuring elements to the debate about schools, pedagogical work, and the relations between teachers, students and educational research, as he anticipated the pedagogical commitment to social justice expressed by the universal access to education in São Paulo’s history. Bringing together thought and action, Azanha elaborates scientific propositions and policies based on a model of educational research and constitution of pedagogy that considers life and schoolwork as social constructions, valuing the autonomy of teachers and schools in developing an institution’s political pedagogical project. Thus, this study hopes to understand our classical pedagogical thought. The idea of “classic” is taken from Italo Calvino.

KEYWORDS: José Mário Pires Azanha, Brazilian pedagogical thought, Social justice in education, School life.

Patrícia Aparecida do Amparo é professora no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP. Mestre e doutora em educação pela mesma instituição. Realizou estágio doutoral na Universidade Lumière Lyon 2. @ – patricia.amparo@usp.br / <https://orcid.org/0000-0003-1283-0901>.

Ana Laura Godinho Lima é livre-docente, professora associada na Faculdade de Educação da USP e Pesquisadora Sabática no Instituto de Estudos Avançados da USP em 2021. @ – alglima@usp.br / <https://orcid.org/0000-0003-4154-0858>.

Denice Barbara Catani é professora titular (aposentada) da Faculdade de Educação da USP. Dedicar-se ao estudo da história da educação brasileira e da formação de professores. Tem várias publicações nas duas áreas. @ – dbcatt@usp.br / <https://orcid.org/0000-0001-6019-8969>.

Recebido em 11.3.2021 e aceito em 29.6.2021.

^{I, II, III} Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, Brasil.

